



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA



Escola Superior de Educação de Beja

**Curso de Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Vamos todos brincar- O recurso à expressão Físico-Motora na
dinamização do recreio como forma de fomentar as relações
interpessoais entre alunos com NEE e os seus pares**

Gonçalo Nuno Carrilho Pacheco Bajouca

Beja

2014

Escola Superior de Educação de Beja

**Curso de Mestrado em Ensino na Especialidade de Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico**

**Vamos todos brincar- O recurso à expressão Físico-Motora na
dinamização do recreio como forma de fomentar as relações
interpessoais entre alunos com NEE e os seus pares**

Estudo a apresentar no relatório final

Orientanda:

Gonçalo Nuno Carrilho Pacheco Bajouca

Orientador:

Mestre/Especialista: Adelaide Espírito Santo

Beja

2014

Agradecimentos

A Realização deste estudo só foi possível devido ao apoio e contributo de algumas pessoas, às quais aproveito para revelar publicamente o meu enorme agradecimento.

À minha orientadora, Professora Adelaide Espírito Santo, pela total disponibilidade, dedicação e empenho que demonstrou, sempre ao longo do estudo.

Gostaria de agradecer também à Professora cooperante Emília Silva pelo apoio prestado ao longo do estudo desenvolvido

Aos alunos onde foi desenvolvida a prática profissional bem como os restantes participantes do estudo.

Para finalizar quero agradecer muito à minha família que sempre me apoiou e esteve ao meu lado em todos os momentos, assim como a minha namorada e amigos que me incentivaram e que certamente sem eles, não teria conseguido chegar até esta etapa conclusiva de todo o meu trabalho académico.

A todos, um especial e profundo Muito Obrigado!

Resumo:

Este estudo, intitulado Vamos todos brincar- O recurso à expressão Físico-Motora na dinamização do recreio como forma de fomentar as relações interpessoais entre alunos com NEE e os seus pares- partiu de uma questão que surgiu no âmbito da prática profissional numa sala do 1ºano do 1º ciclo do ensino básico que incluía dois alunos com necessidades educativas severas de carácter permanente (NEE), apoiados pela sala de multideficiência: Qual melhor forma de promover a relação entre os alunos com NEE e os seus colegas de sala?

Como toda a interação pessoal tem por base formas de expressão física e motora, questionou-se a importância da Expressão física/motora na inclusão escolar de alunos com NEE, e o seu contributo no estabelecimento de relações de qualidade entre pares, tornando o recreio a continuidade da componente educativa das aulas de Expressão e Educação Físico-Motora.

Recorreu-se a uma metodologia de investigação para responder à questão de partida concluindo-se da importância do professor na organização e dinamização dos recreios para a promoção das relações interpessoais entre as crianças com NEE e os seus pares.

PALAVRAS – CHAVE: Necessidade Educativas Especiais (NEE); Expressão Físico-Motora; Relações interpessoais.

Abstract:

This study, titled Let's play-The use of expression Physical Motor in boosting recreation as a way to foster interpersonal relationships between pupils with SEN and their peers-started with a question that arose in the context of professional practice in the 1st year of living 1st cycle of basic education which included two students with severe educational needs permanent character (SEN), supported by the room multiple disabilities: What better way to promote the relationship between pupils with SEN and their classmates?

Like any personal interaction is based forms of physical expression and motor, questioned the importance of physical expression / motor in school inclusion of students with SEN and their contribution in establishing quality relationships between peers, making the recreation continuity the educational component of the classes of Expression and Physical Education Motor.

We resorted to a research methodology to answer the initial question concluding the importance of the teacher in the organization and promotion of recreation to promote interpersonal relationships among children with SEN and their peers.

Key-Words: Special Educational Need (SEN); Physical Expression Motor; Interpersonal relationships.

Índice Geral

Introdução.....	1
I- Enquadramento Teórico	
1.Inclusão.....	3
2. O aluno diferente.....	5
2.1. Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID).....	5
2.2. Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais na escola.....	6
2.2.1. A Trissomia 21.....	6
2.2.1.1. Características da Trissomia 21.....	7
3. Relação entre Pares e a Expressão Motora.....	8
3.1. Relação entre pares com e sem NEE.....	9
4. A Importância da Atividade Física com crianças com DID.....	12
II- Estudo Empírico	
1. Justificação do Estudo e Definição do Problema.....	16
2. Questões e Objetivos do Estudo.....	17
3. Participantes.....	18
4. Metodologia.....	20
5. Instrumentos e Recolha de Dados.....	21
5.1. Análise de Conteúdos das Entrevistas.....	23
III- Apresentação e Análise de Dados	
1. Análise de Conteúdo das Entrevistas Realizadas.....	24
2. Evolução dos Alunos.....	32
3. Análise de Necessidades.....	37
4. Plano de Ação.....	38
Conclusão.....	40
Apêndices.....	43
Referências Bibliográficas.....	81

Introdução

A opção pela realização deste estudo, intitulado Vamos todos brincar- O recurso à expressão Físico-Motora na dinamização do recreio como forma de fomentar as relações interpessoais entre alunos com NEE e os seus pares, está relacionada com o grande protagonismo que inclusão assume hoje nas escolas e o pouco tempo lectivo concedido à Educação Físico/motora no programa do 1º ciclo do ensino básico.

A Educação inclusiva é hoje um dos desejos de uma sociedade que quer combater a estigmatização e discriminação. Existem pessoas que ainda não compreenderam, muito bem, as diferenças e as deficiências que todos possuem se encontram subjugadas a estigmas, preconceitos.

Uma vez que a escola é um local, por excelência, de aprendizagem da cidadania deve encontrar no seu seio respostas para todos os seus alunos independentemente da sua condição e características. É a partir da escola ena escola, que se deve promover a inclusão da pessoa na sociedade criando-se condições que garantam o seu acesso e a sua participação na vida comunitária, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

Desenvolvendo a prática profissional numa sala do 1ºano do 1º ciclo do ensino básico que incluía dois alunos com necessidades educativas severas de carácter permanente, apoiados pela sala de multideficiência, pôs-se a questão sobre a melhor forma de promover a sua relação com os colegas de sala.

Como toda a interação pessoal tem por base formas de expressão física e motora, questionou-se a importância da Expressão física/motora na inclusão escolar de alunos com NEE, e o seu contributo no estabelecimento de relações de qualidade entre pares.

Para responder às questões apresentadas desenvolveu-se um trabalho de investigação – ação organizado em duas grandes partes.

Na primeira, de carácter teórico, começou-se por analisar a importância da inclusão escolar para o desenvolvimento social dos alunos, e o papel do professor nas turmas inclusivas. Apresentamos de seguida as características dos alunos com problemas intelectuais e desenvolvimentais,-DID- assim como os estudos que abordam as relações entre crianças ditas normais e crianças com necessidades educativas especiais,

Por fim, fez-se referência aos estudos que apontam para a importância da expressão físico/motora na promoção das relações grupais a Intervenção Educativa na criança com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental e realçou-se a importância da intervenção educativa para o desenvolvimento de crianças com DID.

Na parte prática apresenta-se a problemática que se tenciona trabalhar, a sua contextualização assim como a metodologia utilizada no estudo, e a definição dos objetivos. Apresentamos ainda a caracterização dos participantes, os instrumentos de recolha de dados utilizados, assim como a análise dos dados recolhidos e os resultados, obtidos, e um plano de ação resultante da reflexão sobre a ação executada. A conclusão do estudo e a bibliografia utilizada são os últimos pontos do trabalho.

I- Enquadramento Teórico

1. Inclusão

No presente estudo assume-se que a inclusão escolar é um imperativo uma vez que a constituição portuguesa (artigo 73 do número1) aponta como dever da escola o de contribuir para a igualdade de oportunidades e para a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais. Essa igualdade de oportunidades é conseguida pela inclusão.

Partindo do pressuposto que a expressão motora facilita a interação entre pares, pretende-se analisar o seu contributo, em contexto formal e informal, para a inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente.

Começou-se por procurar o entendimento atual sobre inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, e os apoios educativos de que podem usufruir.

A inclusão pressupõe a interação de crianças e adultos com e sem necessidades educativas especiais, sendo a escola um local privilegiado para esta interação social, tal como refere a Declaração de Salamanca:

“...as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduz ao conceito de escola inclusiva “ (Declaração de Salamanca 1994:6).

O verdadeiro sentido da inclusão não se efetiva apenas pela partilha de espaços comuns. Podemos considerar que Educação Inclusiva significa proporcionar a todos os alunos, sem exceção, a igualdade de oportunidades e direitos à educação, independentemente da sua origem, da sua condição física e psicológica e da sua capacidade de aprendizagem, o que leva a que haja uma grande diversidade dentro da sala de aula. Este facto bem real, conduz os professores a procurarem:

“estratégias e procedimentos que proporcionem a todos os alunos as melhores condições e oportunidades de aprenderem e interagirem, solidária e cooperativamente, desenvolvendo ao máximo as suas competências académicas e sociais.” (Leitão, 2010:20).

No mesmo sentido Cardoso (cit. Por Aguiar, 2009) menciona que *“a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais na escola regular constitui uma perspetiva*

para o século XXI, cada vez mais firme, nos diferentes sistemas e níveis educativos.” (Aguilar, 2009:15).

Podemos então afirmar que a inclusão das crianças com NEE não se limita ao meio escolar e familiar, já que o grande objetivo é a sua plena inclusão social. A este respeito, a escola regular representa um exemplo paradigmático, mas que é apenas um primeiro passo no direito que estas pessoas têm de participar na vida comunitária e ser incluídas nas instituições da comunidade.

Felizmente, tem-se assistido a uma evolução positiva, ainda que com alguns retrocessos, fruto de uma maior informação que vem sensibilizando a sociedade para as diferenças.

Na perspetiva de Bautista (1997), a idade escolar é a altura ideal para se estabelecerem bases sólidas na relação da criança com o seu meio. A escola é o ambiente propício às interações sociais e onde a criança vai encontrar o seu grupo de amigos e com eles partilhar as suas vivências, sendo por isso necessário adotar *«uma metodologia especial e flexível e ter sempre presente que na classe, com todas as crianças, é onde se realiza a verdadeira e autêntica integração.»*, (Vinagreiro & Peixoto, 2000, p. 62).

Os autores referem também que a presença de alunos com NEE em sala de aula contribui para desenvolver nos outros alunos:

" (...) sentimentos de compreensão, responsabilidade, paciência, respeito, capacidade para saber aceitar pessoas diferentes." (Vinagreiro & Peixoto, 2000, p. 62).

É então de destacar a importância do papel socializador da escola, para além do objetivo de ensinar os conhecimentos básicos e proporcionar o desenvolvimento de competências. Ambos os aspetos deverão conciliar-se, pois a escola, para além de um espaço de aprendizagem e crescimento, é também um lugar de relacionamentos e criação de amizades, no desabrochar da personalidade da criança que frutificará esperançosamente numa vida adulta digna e plena de significado.

É assim que, na escola, se inicia a educação que visa sensibilizar a sociedade para a aceitação da diferença. Uma atitude positiva de compreensão, aceitação e valorização da pessoa com alguma incapacidade é um objetivo essencial na construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Com a inclusão escolar de todos os alunos, as crianças passam a vivenciar e a reconhecer as suas semelhanças e diferenças, rumo a uma integração mais harmoniosa que se espera que venha a frutificar nas novas gerações.

2- O aluno diferente:

2.1- Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID)

Desde sempre que a tendência da sociedade é afastar aqueles que apresentam características físicas e/ou comportamentos que se desviam dos parâmetros considerados “normais”, considerando essas pessoas como “anormais”.

A manifestação de poucas capacidades intelectuais foi, ao longo dos últimos séculos, enquadrada em diferentes conceitos – deficiência mental; atraso mental - até ser hoje considerada como Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental.

Em 2007, a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) anteriormente designada por *American Association on Mental Retardation* (AAMR) na 11ª Edição do livro “*Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*” substituiu o termo Atraso Mental por Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental –DID. Segundo Morato e Santos (2007) a mudança do termo deve ser entendida no âmbito de uma análise de retrospeção do funcionamento intelectual, do comportamento adaptativo e numa visão de interacionismo- desenvolvimento humano.

Assim sendo, ao longo deste trabalho o termo DID abrange o termo "Atraso Mental" e o termo "Deficiência mental"/"deficiência intelectual" referido por alguns autores uma vez que:

"DID é caracterizada por limitações significativas ao nível do funcionamento intelectual e dos comportamentos adaptativos expressados nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas [...] aparecendo até aos 18 anos." (Schalocket al,2010, AAIDD, 2002, 2004).

A DID tem sofrido alterações na sua definição, conceito e paradigma deixando a abordagem isolada da pessoa para uma manifestação da interação entre essa pessoa e o seu envolvimento (Leitão, Lombo & Ferreira, 2008).

O estabelecimento de planos de intervenção tem vindo a direccionar os seus objetivos na plena participação dos indivíduos no contexto onde estão inseridos traduzindo-se na melhoria da qualidade de vida (Custódio, 2011).

Nos deficientes intelectuais e desenvolvimentais, tais como noutros indivíduos, os comportamentos, pessoal e social, variam muito, não havendo, portanto,

características iguais em todas as pessoas com DID. Enquanto que, numas é visivelmente notório o défice de desenvolvimento, já noutras não.

Diversos autores comprovaram a existência de algumas características distintivas nos deficientes intelectuais e desenvolvimentais, pelo que devem ser consideradas devido à importância que ganham para a elaboração do programa educativo. Assim, Quiroga (citada por Pacheco e Valencia, 1997) enuncia diversas dessas características: físicas, pessoais e sociais. As físicas podem manifestar-se através da falta de equilíbrio, na dificuldade de locomoção, na dificuldade de coordenação e na dificuldade de manipulação. As pessoais revelam, ainda, ansiedade, falta de autocontrolo, tendência para evitar situações que possam conduzir ao fracasso e fraco controlo interior. Por último, as sociais manifestam-se no atraso evolutivo em situações de jogo, lazer e atividade sexual.

Sainz e Mayor (1989, citados por Pacheco e Valencia, 1997) referem, ainda, défices cognitivos característicos do indivíduo com DID, que segundo eles são os problemas de memória (ativa e semântica), problemas de categorização, dificuldades na resolução de problemas, défice linguístico e problemas nas relações pessoais.

Pelo acima exposto podemos concluir que as crianças com Dificuldades Intelectuais Desenvolvimentais, apresentam algumas características intelectuais tanto a nível físico, social e pessoal que lhe dificultam a relação com os outros e a sua funcionalidade

2.2- Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais na escola

2.2.1 A Trissomia 21

Nas escolas hoje, encontram-se crianças referenciadas como DID, entre estas, estão as crianças com Trissomia 21.

Segundo Morato, *“a perspectiva mais comum sobre o desenvolvimento da criança e do jovem com Trissomia21 não é compreendê-la como diferente, mas sim apenas como lenta e atrasada mas normal, ou seja, similar no quadro de referência comparativo com a criança sem Trissomia21”* (Touwen, 1990, cit. Morato, 1995; 97).

As várias investigações endereçam-nos para a explicação de que estas crianças organizam e estruturam o desenvolvimento de forma atípica, comparativamente com outras.

Vinagreiro & Peixoto (2000:158) afirmam: “(...)não compartilhamos, pois, a ideia de que a criança Trissômica21 é lenta no seu sentido rigoroso. Admitimos, isso sim, de que existe uma maior viscosidade inter-estádios.

Os autores justificam a sua afirmação porque:

"quando o trissômico21 é comparado entre si e não quando é tomado como ponto de referência a uma criança normal (...) podemos inferir que a sua diferença lhe proporciona um modo próprio de procedimento em todas as acções" (Vinagreiro & Peixoto, 2000:98).

Para estes autores, à medida que estas crianças compreendem e dominam o meio que as rodeia, vão aprendendo a ser capazes. Um aspeto importante é que estas crianças revelam um grande interesse pelo conhecimento, não sabendo contudo, como o adquirir.

Esta característica é talvez a que as distingue das crianças com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais sem este síndrome, pois para estas a aprendizagem é mais lenta e processa-se com avanços e recuos. (Morato& Santos 2002).

2.2.1.1- Características cognitivas da criança com trissomia XXI

O desenvolvimento cognitivo da criança com trissomia XXI do primeiro ano até aos três anos, apresenta em média um ano de atraso em relação ao das crianças ditas normais, ou seja, quando a criança atinge os três anos, geralmente as suas capacidades cognitivas equiparam-se a uma criança com dois anos sem a referida patologia. Agarrar com as mãos, gatinhar e andar apresentam-se como desafios nos primeiros dois ou três anos de vida.

Estudos desenvolvidos por diversos autores, mostram nomeadamente que as crianças com T21, comparativamente com outras crianças têm mais dificuldades em tarefas que envolvam a perceção e a memorização.

As dificuldades percetivas surgem na discriminação visual e auditiva (ex: discriminação da intensidade da luz); no reconhecimento táctil de objetos a três dimensões; na cópia e reprodução de figuras geométricas; na rapidez percetiva (maior tempo de reação); e em moverem-se por conceitos abstratos.

Já no que respeita à memória Brown (citado por Sampedro, et al. 1997), refere que a memória de reconhecimento elementar em tarefas simples é boa, mas a sua eficiência diminui quando é necessária uma intervenção mais ativa e espontânea de organização do material a memorizar.

As características da criança com T21 remetem para complicações médicas mais ou menos acentuadas consoante o grau de deficiência. Estas complicações médicas estão diretamente relacionadas com a severidade dos atrasos das crianças com esta síndrome. As alterações cardíacas, hipotonia, complicações respiratórias e alterações sensoriais, em particular as relacionadas com a visão e a audição, comprometem diretamente o seu desenvolvimento cognitivo.

3. Relação entre Pares e Expressão Motora

Após a entrada na escola dá-se uma grande mudança nas relações sociais, uma vez que a criança tem mais possibilidades e liberdade para escolher os seus amigos e colegas. Neste mundo desconhecido, a criança sente necessidade de se integrar e obter a aceitação social dos seus pares.

Assim as relações de grupo que as crianças estabelecem com os seus pares dão oportunidade para a criança experimentar outros papéis sociais e construir diferentes relações afetivas (Glidewell, 1977, citado por Sisto et al. 2004). É durante a idade escolar que a criança desenvolve um conceito mais realista de si própria, desenvolvendo a autoestima e a capacidade de autoavaliação, o que a torna menos autocentrada e lhe permite estabelecer relações de amizade e de cooperação com os seus pares.

De acordo com Almeida (2000), durante a infância, as crianças em interação com outras de idade aproximada, vivenciam experiências sociais que originam troca de ideias, perspetivas, de papéis e partilha de atividades em conjunto. Desta forma, as crianças aprendem a reconhecer e a lidar com as emoções e a compreender os comportamentos e as intenções sociais de si e dos outros, pelo que:

«Um dos objetivos principais e mais importantes da prática educativa é o desenvolvimento social e afetivo, que não poderá ser conseguido sem uma aprendizagem social que se irá adquirindo num meio normalizado, tanto no ambiente familiar como social e escolar» (Sampedro et al., 1997, p. 247).

Sobre o tema Machado (2000) refere que as relações que os jovens estabelecem com os colegas que lhes são significativos contribuem para a estruturação da sua identidade, influenciando a sua autoestima, o seu sentimento de si próprio e a sua confiança básica.

Focalizando-se na escola, Plaisance (2004) afirma que é no recreio que surge um momento de cultura, de socialização fundamental entre crianças, pois ocorre fora dos olhares dos adultos, logo um pouco à margem de restrições embora sob sua proteção.

A vida em grupo é importante para o desenvolvimento da criança e pode concluir-se que os pares influenciam as vivências das crianças no grupo, onde cada uma vai construindo o seu papel social.

De acordo com Almeida (2013) a motricidade pode assumir-se como meio auxiliar para a aprendizagem facilitando o ultrapassar de dificuldades porque desenvolve capacidades de auto controlo e auto regulação promovendo o sentimento de competências. Deste modo podemos considerar que a relação entre pares em atividades de carácter motriz pode contribuir para fomentar uma melhor inter-relação e a perceção de competências do companheiro diferente.

A autora supra citada considera que o adulto, enquanto facilitador pode ser o dado mais importante para o enriquecimento de aprendizagens de grupos heterogéneos (alunos com NEE e alunos sem NEE) ao propor e orientar atividades lúdicas e jogos.

3.1- Relação entre pares com crianças com e sem NEE

Como acabamos de referir a escola é um local privilegiado para o convívio social, sendo este convívio importante para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas das crianças, para além do objetivo de ensinar os conhecimentos básicos e proporcionar o desenvolvimento de competências. O papel socializador da escola deverá conciliar-se com o de impulsionador de conhecimentos, pois a escola, para além de um espaço de aprendizagem e crescimento, é também um lugar de relacionamentos multideferenciados que permitem a criação de amizades com o (s) diferente (s).

É assim que, na escola, se inicia a educação que visa sensibilizar a sociedade para a aceitação da diferença. A partir de uma atitude positiva de compreensão, aceitação e valorização da pessoa com alguma incapacidade desde a escola, persegue-se o objetivo essencial da construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Com a inclusão escolar de todos os alunos, as crianças passam a vivenciar e a reconhecer as suas semelhanças e diferenças, rumo a uma integração mais harmoniosa que se espera que venha a frutificar nas novas gerações.

Vayer e Roncin (s/d) salientam que o desenvolvimento do aspeto social da inclusão, é muito importante na interação das crianças com necessidades especiais com

as outras na mesma escola, e que esta terá um significado diferente consoante as idades. As crianças mais novas são geralmente capazes de aceitar as diferenças individuais mais naturalmente do que crianças mais velhas, o que faz com que seja importante que a interação social se inicie numa idade tão precoce quanto possível. Quando tal acontece as crianças com NEE são vistas naturalmente, e os colegas estabelecem com estas relações mais significativas no futuro.

A deficiência de uma criança não é sinónimo de repulsa ou de atração para as outras crianças consideradas normais. Assim, independentemente das limitações da criança ou estatuto, ela é procurada, aceite ou tolerada de acordo com o sentimento de segurança que transmite às outras (Vayer&Roncin, s/d). No entanto, Batista e Enumo (2004) referem que estudantes com deficiências severas têm poucas oportunidades de praticar, refinar e expandir os seus repertórios de competência social, tendo deste modo uma probabilidade reduzida de desenvolver amizades.

Garcia, (2005) citando Mulderiji (1997) refere que a presença de deficiência numa criança dificulta o estabelecimento e a manutenção de amizades devido às suas limitações e problemas de comportamento. Todavia, o autor acrescenta que crianças com necessidades educativas especiais mantêm relações de amizade, apesar das dificuldades em torno da sua própria condição. Ou seja, as crianças ditas normais têm dificuldade em estabelecer relações com crianças deficientes devido às suas limitações, mas as crianças com problemas valorizam as relações de amizade com os seus pares.

De igual forma, Odom et al. (2007), em investigações realizadas constataram que aproximadamente um terço das crianças com NEE do seu estudo eram socialmente rejeitadas pelos seus colegas, sendo que as crianças com NEE que foram socialmente aceites pelos seus colegas tinham algumas características em comum com os mesmos.

Do mesmo modo, também se verificou no estudo que as crianças socialmente rejeitadas partilhavam algumas características entre si.

Neste sentido situam-se os estudos de Vayer e Roncin (s/d: 57) ao referirem que *“na observação das interações entre crianças com NEE e sem NEE, as crianças sem NEE mostram uma certa tendência em aproximar-se do seu semelhante”* pelo que se torna importante contrariar esta tendência.

Desta forma, numa macroanálise sobre a aceitação e rejeição social entre as crianças com NEE que frequentavam contextos inclusivos, é evidenciado que estas crianças correm o risco de serem socialmente rejeitadas pelos seus colegas, mas nem sempre o são. Os autores supra citados ao estudarem a inclusão e a exclusão de crianças

entre pares, através de uma microanálise, constataram que todas as crianças (até mesmo aquelas que foram socialmente rejeitadas) foram, em algumas ocasiões incluídas na cultura de pares. Porém, essas crianças também experimentaram a exclusão entre os pares, sendo o número de crianças rejeitadas superior ao número de crianças totalmente aceites. Também Enumo e Batista (2004), num estudo realizado, concluem que os alunos portadores de NEE são aceites com menos regularidade e são mais rejeitados pelos seus colegas de turma.

Odomet al. (2007) verificaram que a maioria das crianças rejeitadas tendiam a afastar-se da interação social ou preferiam a interação com os adultos em vez da interação lúdica com os colegas. Dado este facto pensamos que cabe ao adulto incentivar a criança com NEE a contactar os seus colegas e facilitar a interação entre eles. Aqui destaca-se a importância da presença do adulto no recreio cuja principal função será a de ser um mediador entre a criança e os seus pares.

Num dos estudos Vayer & Roncin (1992) compreenderam alguns dos aspetos sociais que poderão influenciar as escolhas dos pares de cada criança: em primeiro, verificaram que as escolhas dos seus companheiros são orientadas pelos sinais que observaram nestes, ou seja, a criança não se dirige a um colega por acaso, sendo guiada pelo seu comportamento; em segundo, as crianças mais pequenas ficam, muitas vezes, cativadas pelas atividades das crianças maiores, tendo tendência de as escolher para as suas brincadeiras, no entanto, nem sempre são aceites; em terceiro, quando uma criança está sozinha e fica desanimada ou mesmo quando está agitada e instável, o momento torna-se muito mais interessante quando outra criança intervém; o quarto aspeto, está relacionado com a tendência para algum conflito na relação estabelecida entre duas crianças, contudo, quando o grupo se estende a três, quatro ou cinco crianças, em relação de jogo, existe um maior risco de conflito aberto. Os mesmos autores afirmam, também, que independentemente do número de companheiros existentes numa relação de amizade, há sempre alguma estabilidade nas escolhas realizadas, o que origina, também, um grupo de crianças excluídas.

Em suma, os pares têm tendência a rejeitar socialmente os colegas diferentes, quer seja devido às suas características pessoais, quer porque receiam o ‘desconhecido’ e não sabem como lidar com a diferença. A expressão motora permite situações de interação e de proximidade que facilitam a confiança no “diferente”. Para a criança diferente, mais do que aprender conteúdos académicos é fundamental a sua relação com

os seus pares, na sala de aula e no exterior para que consiga integrar-se mais facilmente na comunidade.

4- A importância da Atividade Física nas crianças com DID

Alves (2000) refere que a prática de atividade física regular apresenta-se como um instrumento de grande importância na reabilitação e integração do indivíduo com deficiência, pois contribui para a aceitação das suas limitações, valoriza e divulga as suas capacidades físicas, reforça a sua autoestima, dando-lhe alegria de viver e qualidade de vida, tal como a vontade para a ação. O mesmo autor defende ainda que um programa de atividade física regular aplicado nestes indivíduos combate eficazmente atitudes pessimistas criando disponibilidade para se aproximarem dos outros, para comunicarem e conviverem. Permite ainda a mediatização das suas possibilidades, incidindo sobre as suas capacidades em desfavor das limitações.

Perante o exposto poderemos afirmar que a prática de exercício físico deverá ser realçada, pois esta assume um papel de primordial importância no incremento da qualidade de vida quando trabalhamos com populações com DID.

Parafraseando Mantoan (2004) a prática regular de atividade física sempre esteve ligada à imagem de pessoas saudáveis, ou por se considerar que alguns indivíduos apresentavam uma predisposição genética à prática de exercício físico, ou por se defender que a atividade física representava um estímulo ambiental responsável pela boa, saúde mental e aptidão física.

Embora o autor supra citado refira que *“Hoje em dia sabe-se que os dois conceitos são importantes e se relacionam”* Mantoan (2004:26), está comprovado que atividade física regular permite uma melhoria no desenvolvimento dos músculos e no desempenho das suas funções orientadas pelo sistema nervoso, melhora o fluxo de sangue para o cérebro, melhora o funcionamento do sistema respiratório e circulatório e também pode evitar algumas doenças.

“O exercício físico tem a possibilidade de estimular a produção de substâncias naturalmente disponíveis no corpo humano, favorecendo assim sensações de alegria, entusiasmo, vontade de viver e, até mesmo, alterações emocionais, como a euforia” Guiselini, (2004: 47).

Podemos então inferir que quanto mais dinâmicas e adequadas forem as experiências dos indivíduos com DID, maiores serão as possibilidades de enriquecimento motor, psicológico e social desta população.

A mudança nos hábitos de vida para maior atividade física pode gerar uma grande melhoria na saúde e na qualidade de vida. Ajuda também a desenvolver a autonomia, o respeito, a cordialidade, a cooperação, a compreensão e ajuda na recuperação da autoestima e do convívio social das crianças com DID.

Contudo os exercícios devem atender às características individuais do aluno, pois só deste modo se poderá corrigir e melhorar a sua situação. Devemos ter em atenção o tipo e grau de deficiência que temos presente. Deste modo as atividades motoras devem corresponder às necessidades da criança, do seu desenvolvimento, que sejam culturalmente significativas e que representem uma aquisição de saberes que lhes permitam novas aquisições, nomeadamente no 1º Ciclo e do Ensino Básico.

A Educação Física no 1º Ciclo e do Ensino Básico é importante, quer para o desenvolvimento físico dos alunos, quer como fator potenciador das aprendizagens noutras áreas escolares. O desenvolvimento físico atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social. Gorla et al., (2009) refere que a Educação Física pode revestir formas terapêuticas pois a falta de atividade apropriada leva muitas vezes a carências irremediáveis. É na perspetiva de uma educação de qualidade que a Educação Física pretende dar o seu contributo único e específico para a educação integral do aluno. A Educação Física deverá ser uma atividade sistemática carregada de intencionalidade educativa, deve ser concebida de uma forma integrada com as outras áreas de aprendizagem e organizada para que proporcione prazer ao aluno.

Em relação aos alunos com deficiência Gorla et al., (2009) referem ainda que: *“A Educação Física adaptada para portadores de deficiência não se diferencia da Educação Física nos seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente. É um processo de atuação docente com planeamento, visando atender às necessidades de seus educandos.”* Gorla et al., (2009:55).

Pelo acima expresso podemos afirmar que a Educação Física é um contexto privilegiado de inclusão porque associa o lúdico a vivências de exercícios inter pares com obediência a regras permitindo benefícios e ganhos quer para o desenvolvimento físico quer para o desenvolvimento social.

A Educação Física adaptada é adequada às necessidades do aluno e às suas características individuais. O Professor deve ter em atenção alguns aspetos na escolha das atividades físicas:

“ (...) exercício de resistência com baixo impacto juntamente com educação da saúde são eficientes para a evolução da função física nestes indivíduos, trazendo com isso todos os benefícios já citados da atividade física” Morato & Santos (2002).

Pelo acima exposto podemos concluir que as atividades propostas, para além do caráter lúdico e recreativo (de modo a motivar o aluno), devem de ter em conta que o esforço na atividade necessita de ser contínuo e de baixa intensidade.

Tendo em consideração o potencial da atividade física esta pode ser praticada em diferentes locais e condições, individualmente ou em grupo, sendo este último o aconselhável de forma a privilegiar o convívio entre colegas e a sociabilização.

Fazendo fé ao indicado por professores que nos acompanharam, as atividades devem envolver exercícios de perícia e de manipulação de objetos, de deslocamentos e equilíbrios, jogos (deste modo deve-se aumentar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas já mencionadas).

De acordo com Cidade e Freitas, (2002:88) *“O Programa de Educação Física quando adaptada ao aluno portador de deficiência, possibilita ao mesmo a compreensão de suas limitações e capacidades, auxiliando-o na busca de uma melhor adaptação”*.

No entanto, também podemos abordar outras atividades que permitam desenvolver uma boa condição funcional no aluno, deste modo temos, a natação, a marcha, o atletismo, a hidroginástica, o ciclismo, a dança, a hipoterapia, entre outros.

“A Educação Física na escola constitui uma grande área de adaptação ao permitir, a participação de crianças e jovens em atividades físicas adequadas às suas possibilidades, proporcionando que sejam valorizados e se integrem num mesmo mundo. Cidade e Freitas, (op.cit 87).

A técnica de psicomotricidade que acompanhava as crianças intervencionadas neste estudo considera essencial que a criança possa correr, brincar para exercitar a sua motricidade global. Para ela a brincadeira deve estar presente em qualquer proposta de trabalho infantil, pois é a partir dela que a criança explora e interioriza conceitos, sempre aliados inicialmente à movimentação do corpo. A utilização da brincadeira e dos jogos com regras é fundamental para que a criança tenha uma boa participação e prazer na realização das tarefas de estimulação, podendo melhorar o seu desempenho.

Para esta profissional a criança com DID deve participar em brincadeiras muito precocemente para estimular a sua sensibilidade. Na água pode realizar exercícios respiratórios de sopro e de submersão e é muito saudável o contato com a areia. Outras atividades comuns na infância que beneficiam o desenvolvimento psicomotor e global são: pular, saltar à corda, jogar à patelinha, jogos de imitação, brincadeiras de roda, subir em árvores, fazer caminhadas longas, usar os brinquedos disponíveis no parque como, baloiço e escorrega.

A criança deve ter acesso às práticas desportivas, iniciando um desporto através da exploração e manuseamento dos materiais e participando em jogos em grupo com orientação adequada. Fosting, (1970 cit. por Fonseca 2005) menciona que o educador pode selecionar a atividade em função do aluno, tendo em conta alguns aspetos, motor, idade cronológica e desenvolvimento intelectual.

Para esta autora "(...) *todo o programa deve conter desafios a todos os alunos, permitir a participação de todos, respeitar suas limitações, promover autonomia e enfatizar o potencial no domínio motor*". (in Fonseca 2005:102).

Na escola, as crianças com deficiência leve e moderada podem participar em atividades dentro do programa de Educação Física, com algumas adaptações e cuidados. A realização de atividades com crianças, principalmente aquelas que envolvem jogos, devem ter um caráter lúdico e favorecer situações onde a criança aprende a lidar com as suas derrotas e com as suas vitórias pois,

"A variedade de atividades também prevê o desporto como um auxílio no aperfeiçoamento da personalidade de pessoas portadoras de deficiência. As crianças com algum nível de deficiência (auditiva, visual, física e mental) podem participar na maioria das atividades propostas" Lopes, (2006).

Em suma é importante que o professor seja um mediador nas interações entre as crianças, uma vez que, como foi dito anteriormente, os alunos tendem a agrupar-se de acordo com as características que encontram no outro, como sendo semelhantes às suas.

Cabe ao professor mostrar as possibilidades de interação existentes. A expressão Físico-Motora permite encontrar um leque variado de ações em diferentes campos: pessoal, relacional, motor e principalmente lúdico.

II- Estudo empírico

1. Justificação do Estudo e definição do problema

Diversidade e inclusão são temas constantes de debates na atualidade. Dar atenção à diversidade é confiar que todas as crianças, independentemente das suas características físicas, condições socioeconómicas, classe social, sexo, religião, cultura, pertencem a uma sociedade plena de direitos iguais para todos.

A escola é um dos primeiros locais onde as crianças estabelecem os laços afetivos, aprendem a relacionar-se umas com as outras, decepcionam-se e aprendem a traçar as estratégias tanto a nível emocional, afetivo e relacional, como de aprendizagem.

Quando falamos em inclusão, não nos podemos restringir apenas à colocação física de um aluno com deficiência dentro de uma sala de aula regular, pois tal como foi referido no capítulo anterior, essa colocação não é sinónimo de inclusão.

Santos (2007) afirma que a qualidade da prática educativa deve ser melhorada no sentido de proporcionar a formação integral a todos os intervenientes no processo educativo: professores, alunos, família e restante comunidade escolar. No mesmo sentido a Declaração de Salamanca proclama que: *“As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”*.

Os colegas da turma e mais alargadamente os colegas da escola têm um contributo muito importante para a socialização e para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com NEE. Em sala de aula, a forma como o professor encara as diferenças (os valores que transmite explícita ou implicitamente) e a forma como as integra nos processos de trabalho (através do trabalho em grupos cooperativos ou através da ação tutorial entre alunos) pode ser decisiva para a plena inclusão dos alunos com NEE.

Mas os processos de socialização passam também pela aceitação dos pares e, se esse processo é mediado pelo professor em situações de sala de aula, noutras situações escolares (o recreio, a cantina) desenrola-se sem mediador adulto.

Essa socialização interpares depende, em grande parte, do conhecimento dos alunos entre si, da realização de experiências conjuntas e do respeito que o conhecimento mútuo e as vivências comuns possam gerar. Neste processo, “(...) a sensibilidade e a compreensão dos outros aumenta-se pelo reconhecimento e valorização das diferenças e não pela sua ignorância” (Marchesi, 2001: 107).

Neste sentido, a problemática que pretendemos analisar prende-se com o contributo da Expressão Motora em contexto informal (recreio) e em contexto formal (aula de Educação Físico-Motora) para a inclusão dos alunos com NEE de carácter permanente.

2. Questões e Objetivos do Estudo

Como se referiu o contacto e o conhecimento que os alunos têm sobre os seus colegas, as suas perceções sobre a diferença e as suas representações sobre o modo como a escola e a família perspetivam essa diferença constituem um dado importante quando se pretende compreender o processo inclusivo numa determinada comunidade educativa.

Isto representa um desafio bastante exigente para o sistema escolar e os professores, sobretudo atendendo à presença de muitos alunos com NEE, que devem ser incluídos da melhor forma possível na sala de aula e na escola.

Deste modo, foi formulada a seguinte Pergunta de partida:

“Há uma melhor inter-relação entre alunos dito normais e alunos com NEE quando se utiliza o recreio como espaço Educativo, na continuidade da intervenção em Expressão Motora?”

A partir desta macro questão, outras mais específicas surgem:

- Será que os alunos com NEE são procurados pelos seus pares em situações de recreio?
- Será que as relações estabelecidas entre os alunos “normais” e os alunos com NEE, dentro e fora da sala de aula, são iguais?
- É possível promover relações interpessoais entre alunos “normais” e alunos com NEE com recurso à expressão motora?

Em função da problemática apresentada podemos definir como grande objetivo deste estudo:

Promover as relações das crianças com NEE e os seus pares, nas aulas de Expressão e Educação Físico-Motora e no recreio, tornando este uma continuidade daquela componente educativa.

Como objetivos mais específicos procurou-se:

- Conhecer as relações existentes no recreio entre os alunos ditos "normais" e os com NEE;
- Avaliar se existe alguma diferença significativa no modo como os rapazes e as raparigas aceitam, comunicam e interagem com os seus colegas com NEE no recreio.
- Perceber, se nas aulas de Expressão e Educação Física/Motora é possível incentivar inclusão destes alunos.
- Avaliar se existe alguma diferença significativa entre os alunos “normais” e os alunos com NEE, dentro e fora da sala de aula.

3- Participantes

No que toca aos participantes neste estudo, pode dizer-se que participam no estudo todos os alunos da turma do 1ºD, as professoras responsáveis pelos mesmos (professora titular de sala, professora de ensino especial e professora de apoio) e a auxiliar de ação educativa que costuma acompanhar uma das crianças no recreio.

A professora titular da sala (P3) tem 47 anos, é licenciada em 1º Ciclo do Ensino Básico, e possui também uma especialização na área do Português. Encontra-se a exercer a sua profissão à 26 anos.

A professora de Educação Especial (P1) tem 51 anos, é licenciada em 1º Ciclo do Ensino Básico, e em 2º Ciclo em Educação Física. Tem como formação complementar uma Pós Graduação em Educação Especial e Mestrado em Educação Especial. Encontra-se a exercer a sua profissão de Professora de Educação Especial à 6 anos.

A Professora de Apoio aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais (P4) tem 56 anos de idade, e possui o curso de Magistério Primário e uma Licenciatura em 1º

Ciclo. Para além disso é Coordenadora dos Professores. Encontra-se a exercer a sua profissão à 37 anos.

No que concerne à Auxiliar de Ação Educativa, (P2) tem 59 anos, e concluiu a antiga quarta classe. Encontra-se a trabalhar na instituição como auxiliar de ação educativa à 3 anos.

Relativamente ao grupo de alunos, este é formado por 21 alunos, sendo composto por dez rapazes e onze raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade (algumas das crianças completaram 7 anos no decorrer do ano letivo).

É possível dizer que os alunos vivem com os seus pais, à exceção de dois (um deles vive com uma avó, e o outro com os seus tios). No que toca à nacionalidade, todos tem nacionalidade Portuguesa.

Podemos considerar que se trata de uma turma heterogénea no respeitante à aprendizagem pois, apesar de todos os alunos inseridos nesta turma estarem a frequentar pela primeira vez o primeiro ano de escolaridade, um deles não frequentou o pré-escolar, dois estão identificados desde o ensino pré-escolar como tendo necessidades educativas especiais, e no decorrer do ano, outros dois foram sinalizados encontrando-se em processo de referenciação.

Um dos alunos, com NEE, apresenta um diagnóstico de Trissomia 21 e beneficia do Currículo Específico Individual como medida educativa (presente no ponto nº2 do Artigo 16 do Decreto de Lei 3/2008). Este aluno integra, para além desta medida, a Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência, onde beneficia de Terapia da Fala, duas vezes por semana em sessões de 60 minutos cada, e de acompanhamento de uma especialista na área da Psicomotricidade também duas vezes por semana em sessões de 60 minutos.

O outro aluno com o diagnóstico de Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental, beneficia de Adequações Curriculares Individuais (presente no ponto nº2 do Artigo 16 do Decreto de Lei 3/2008). Tal como o seu colega, também integra a Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência, onde beneficia de Terapia da Fala durante 45 minutos, duas vezes por semana e acompanhamento especializado na área da Psicomotricidade também duas vezes por semana com sessões de 45 minutos.

4. Metodologia

Para a realização deste projeto de intervenção foi adotada a metodologia de investigação-ação de natureza essencialmente qualitativa, dado que a mesma pode ocorrer *“num contexto determinado, abarcando diferentes actores, onde o próprio investigador sente o problema, contribui para a mudança e engloba um percurso que combina a reflexão com a acção, num processo dialéctico, sistemático e contínuo”* (Bravo, 2010: 64).

Também, como diz Sousa (2005), a investigação-ação tem um carácter eminentemente empírico e lida com problemas concretos e localizados num determinado contexto. Ainda de acordo com o mesmo autor, é preciso planificar as ações que se sucedem no tempo e é necessário calendarizá-las previamente.

Esta metodologia permite que, após cada ação, se proceda a uma análise e avaliação e, se for necessário, a alterações ao planeamento e procedimentos das ações seguintes. Assim a investigação-ação é amplamente participativa e auto avaliativa, *“na medida em que há uma constante avaliação das situações, com o objectivo de procurar os caminhos mais eficazes”* (Sousa, 2005: 98).

Podemos assim dizer que a investigação-ação, é considerada como um percurso que combina a reflexão com a ação, é um processo dinâmico, interativo e aberto, que se ajusta às características e fenómenos em estudo. Segundo Fischer (2001), citado por Máximo-Esteves (2008) para o desenrolar deste processo é necessário ter em consideração algumas operações como: planejar com flexibilidade, agir, refletir, avaliar/validar e dialogar.

Deste modo, a investigação-ação pretende a participação ativa do educador como agente de mudança, ajudando-o a desenvolver estratégias para que atue de forma adequada, assim como proporcionar técnicas e instrumentos que permitem analisar e conhecer a realidade. Esta metodologia permite uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objetivo de a transformar e melhorar.

5 – Instrumentos de recolha de dados

Ao longo do projeto de prática, recorreremos essencialmente à observação naturalista e participante, a entrevistas e a registos de conversas informais.

A observação é uma técnica essencial, por nos permitir conhecer o contexto e as pessoas que nele participam assim como as interações que estabelecem. Neste sentido, este percurso permitiu-nos *“observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades”* (ME, 1997: 25).

Segundo o grau de participação do investigador, a observação poderá ser participante ou não participante. Ao longo da prática, desenvolvemos a observação de tipo participante, quando efetuámos uma participação real na vida do grupo de crianças, ao ponto de nos termos assumido como membros do grupo, o que nos permitiu conhecê-lo melhor.

Utilizamos a observação não participante para aceder a dados de situações em que o grupo se encontrava envolvido, sem a participação do adulto.

Os dados da observação eram registados num protocolo utilizado na Universidade do Minho em outros estudos.

As conversas informais justificam-se pela relação de cooperação e companheirismo estabelecida com a professora do Ensino Regular responsável pela sala, e que nos apoiou ao longo do estudo.

A análise ao conteúdo desses registos integram-se mais adiante, junto da análise de conteúdo das entrevistas.

A utilização da entrevista justifica-se por esta ser um instrumento de trabalho muito rico na investigação-ação, pois *“permite ao investigador elementos informativos muito ricos, pelo contacto directo entre o entrevistador e o interlocutor”* (Cruz, 2008: 147).

Trata-se de uma técnica em que *“o investigador coloca uma série de questões amplas, na procura de um significado partilhado por ambos”* (Máximo-Esteves, 2008: 96).

As entrevistas possibilitam a obtenção de dados em profundidade referentes aos mais diversos aspetos da vida social, dados esses suscetíveis de classificação e quantificação. Para além disso, esta técnica não exige que a pessoa entrevistada saiba ler; oferece maior flexibilidade ao investigador; e ainda possibilita observar as expressões corporais do entrevistado.

Contudo, o recurso à entrevista está inerente a algumas limitações, nomeadamente, a possível falta de motivação do entrevistado; a inadequada compreensão do significado das perguntas; o fornecimento de respostas falsas; a influência exercida pelo aspeto pessoal do entrevistador sobre o entrevistado; e a influência das opiniões pessoais do entrevistador sobre as respostas do entrevistado.

Para a realização das entrevistas procedemos à construção de dois guiões (um para a professora de Ensino Especial, e Professora de Apoio e outro para a Auxiliar), tendo em conta a formação e as funções desempenhadas por estas profissionais.

A estrutura do guião correspondente à entrevista destinada à Professora de Ensino Especial e à Professora de Apoio, (Apêndice X) comporta 6 blocos correspondentes a:

Primeiro bloco – Legitimação e tem como objetivo legitimar a entrevista e os meios de registo;

Segundo bloco – Formação e aspetos gerais da atividade profissional do entrevistado;

Terceiro bloco – Caracterização do Perfil do Professor de ensino especial;

Quarto bloco – Sinalização e inclusão dos alunos com DID severa;

Quinto bloco – Atividades /planificações/Metodologias desenvolvidas

Sexto bloco - Finalização da entrevista;

No que diz respeito ao guião de suporte à entrevista realizada à Auxiliar (Apêndice XI), é composta por cinco blocos correspondentes a:

Primeiro bloco – Legitimação da entrevista e os meios de registo;

Segundo bloco - Identificação e caracterização do entrevistado;

Terceiro bloco - Formação do inquirido na área da Educação especial;

Quarto bloco – As práticas inclusivas nos alunos com NEE;

Quinto bloco - Finalização da entrevista;

Tivemos o maior cuidado na construção do guião de entrevistas, tentando sempre utilizar uma linguagem simplificada e formular questões indiretas. Realizámos

as entrevistas na escola. Antes da realização das entrevistas procedemos a uma explicação do que se iria passar.

5.1- Análise de Conteúdo das Entrevistas

Quivy & Van Campenhoudt (2008), referem que “ *o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo*” (p.195).

Segundo Bardin (2008) a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis e em constante aperfeiçoamento que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Para o autor “*O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas (...) é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência*”(Bardin, op.cit: 11).

Neste sentido, a análise de conteúdo pode ser definida como uma técnica de análise de comunicações que permite reconstruir um discurso de forma organizada e produzir inferências válidas. Assim, os dados obtidos através das entrevistas realizadas foram submetidos a análise de conteúdo.

Para a análise das entrevistas realizadas, partiu-se dos blocos temáticos previamente definidos no guião da entrevista, o que favoreceu o cumprimento de uma das regras básicas definidas por Bardin (2008): a pertinência face aos objetivos do estudo.

Embora se tenha partido dos blocos temáticos deu-se relevância ao enunciado das participantes através de procedimentos abertos tal como indicado por Bardin, (op.cit.). Assim, o discurso das entrevistadas foi recortado em unidades de registo, correspondendo estas a unidades de sentido (enunciados) constituídas por frases, partes de frases e até varias frases que se completam entre si. Em caso de dúvida quanto ao significado ou intenção do enunciado da entrevistada, recorreu-se ao sentido global da entrevista, sendo esta utilizada, portanto, como unidade de contexto.

As unidades de registo foram posteriormente agrupadas em subcategorias e categorias, indo para além dos temas pré-definidos.

Os agrupamentos em subcategorias e categorias foram reformulados de acordo com a entrada de novas unidades de registo, através de processos de comparação e distinção, até se encontrar um quadro relativamente estável. Neste processo, respeitaram-se a regras de exaustividade (todo o material recolhido foi analisado), de exclusão mútua (cada elemento só pode ser inserido numa categoria) e de

homogeneidade (todas as categorias devem ser definidas com uma única dimensão de análise) (Bardin, 2008).

Finalmente, quantificaram-se as unidades de registo por subcategoria e categoria, de modo a ser possível verificar a frequência.

III- Apresentação e Análise de Dados

1. Análise de Conteúdo das Entrevistas Realizadas

Os dados obtidos após o registo das entrevistas realizadas às professoras intervenientes com o grupo de alunos alvo (professora de educação especial, professora titular da sala e professora de apoio) e à auxiliar de ação educativa foram examinados com base na técnica de análise de conteúdo seguindo sempre os passos que determinam esse processo.

Como podemos observar no (Apêndice XX) dessa análise obtivemos para além da categoria referente aos dados pessoais apresentados aquando da caracterização das participantes, outras grandes categorias: objetivos da inclusão (16 unidades de registo); perfil do professor de educação especial/ e perfil da auxiliar de ação educativa (15 unidades de registo), Fatores Facilitadores da Inclusão e Necessidades (15 unidades de registo), Procedimentos de Referenciação e Avaliação (11 unidades de registo) e ainda uma macro categoria referente à Unidade de Multideficiência a qual tem enorme destaque com 46 unidades de registo.

Como o objetivo central do estudo diz respeito à inclusão, começaremos pela apresentação e análise dos resultados da categoria *Objetivos da Inclusão*.

Como podemos verificar pela leitura dos dados apresentados no quadro nº1, que se segue, esta categoria engloba três subcategorias – equidade, aceitação e autonomia, em que a autonomia apresenta maior número de unidades de registo

Quadro nº 1: Apresentação dos dados referentes aos Objetivos da Inclusão

Categoria	Subcategoria	Frequência				
		P1	P2	P3	P4	Total
Objetivos da Inclusão	- Equidade	3			1	4
	- Aceitação			3	1	4
	- Autonomia:					
	* Valorizar	1	2			8
	* Quartar		4			
	* Valorização da autoestima dos pais	1				

Numa leitura horizontal ao quadro acima apresentado, podemos observar que P1, a participante com mais formação em educação especial, é a participante que mais valoriza a equidade o que está bem explícito no excerto:

"Temos de olhar para estes meninos, procurando que eles junto dos seus pares se sintam como os outros meninos." (P1)

Relativamente ao relevo dado por P3 à Aceitação, pensamos dever-se ao facto de esta estar durante mais tempo em contato com o grupo que os restantes intervenientes, o que lhe permite um conhecimento mais fino do grupo como testemunha a seguinte afirmação:

"Verifico que os colegas aceitam as diferenças nestas crianças e as incluem sem problemas." (P3)

Quanto à Autonomia encontra-se dividida em três sub-subcategorias - valorizar, quartar e valorizar a autoestima dos pais. Quanto à sub-subcategoria quartar, damos destaque às afirmações proferidas por P2 que valoriza muito o acompanhamento de crianças durante o recreio:

" (...) como já disse optei por arranjar algumas estratégias para este aluno. Todos os dias olho sempre para a blusa que traz para o poder diferenciar no meio de tantas crianças." (P2)

Estas afirmações mostram-nos a preocupação da entrevistada para com um aluno (o aluno com T21), contudo o excerto abaixo indica que ao mesmo tempo prende-o ao seu lado impedindo que brinque:

" (...) depois digo-lhe para ele comer e só depois de terminar é que vai brincar." (P2)

Para melhor compreender o tipo de apoio que a escola oferece, analisam-se as categorias *Perfil do Professor de Educação Especial* e *Perfil do Auxiliar de Ação Educativa* cujos dados se apresentam no quadro abaixo indicado.

Quadro nº2: Apresentação dos dados referentes às categorias Perfis do Professor de Educação Especial e da Auxiliar de Ação Educativa

Categoria	Subcategoria	Frequência				
		P1	P2	P3	P4	Total
Perfil do Professor de Educação Especial	Resiliente	3				3
	Empático	3	1		1	5
	Persistente	3				3
Perfil do Auxiliar de ação educativa	Acompanhamento do aluno		4			4

Relativamente aos dados referentes à categoria *Perfil do Professor de Educação Especial*, podemos verificar que se divide em três subcategorias, Resiliente, Empático e Persistente.

Quanto ao professor de EE ser Resiliente, P1 partilha connosco que:

"O Professor do Ensino Especial, deve ter uma capacidade de resiliência, (...) ", " (...) de saber que estamos perante um grande desafio." (P1)

Relativamente à subcategoria de Empatia, foi a que integrou unidades de registo da maior parte das participantes. P1 mais uma vez mostra ser uma pessoa informada, que procura dar uma boa resposta para estas crianças:

"Uma das características fundamentais do professor de Educação Especial é ter uma grande capacidade de compreender os outros." (P1)

Por sua vez P2 também tem uma palavra a dizer no que toca à empatia do Professor de Educação Especial, mencionando que:

"A professora de Educação Especial ajuda muito estas crianças." (P2)

Continuando a análise horizontal podemos observar no quadro que mais uma vez surge a interveniente P1, a única que se refere a ser Persistente indo ao encontro daquilo que a teoria menciona de grande importância no que toca ao trabalho com este grupo alvo como ressalta deste fragmento da sua entrevista:

" (...) o nosso objetivo é fazer desenvolver as capacidades dessas crianças com o seu tempo, (...)". (P1)

Centrando agora a análise a dados que indiquem facilitadores e barreiras à inclusão, encontramos as categorias - *Fatores Facilitadores da Inclusão e Necessidades* que se apresentam no quadro nº3.

Quadro nº3: Apresentação dos dados referentes às categorias fatores facilitadores da inclusão e necessidades

Categoria	Subcategoria	Frequência				
		P1	P2	P3	P4	Total
Fatores Facilitadores da Inclusão	Acessibilidades	2	1	1	1	5
	Recursos - Materiais - Humanos	1 2	1		1	5
Necessidades	- De técnicos e assistentes	2		3		5

Da leitura do quadro nº 3 podemos observar que todos os intervenientes tiveram voto na matéria e como estavam informados e à vontade para falar sobre o assunto, acharam por bem que fosse pertinente responder e partilhar as suas ideias durante o momento em que foram entrevistados.

No que diz respeito às *Acessibilidades* existem intervenientes que acham que a escola tem as condições mínimas nomeadamente P4, que nos diz que:

"Quanto às acessibilidades, estão mais ou menos dentro do conforme." (P4)

E participantes (P1, P2, e P3), cujas opiniões são muito semelhantes, que disseram que a escola tem as condições necessárias para receber crianças com Necessidades Educativas Especiais. P2 diz-nos que:

"Penso que a escola possui todas as condições" (P2)

"É uma escola com condições" (P3)

Continuando a análise horizontal podemos observar a categoria referente aos Recursos, P1 partilha a opinião de que a escola possui recursos materiais, que estão dentro das possibilidades da escola.

Em relação aos dados inscritos na subcategoria relativa aos Recursos Humanos, podemos observar que estes só apresentam duas unidades de registo, dizendo as participantes ser essa uma questão que a escola não tinha ainda conseguido ultrapassar:

" (...) aí é que nós verificamos a maior dificuldade nesta escola, é a nível de recursos humanos." (P1)

P2 e P4 reforçam esta afirmação:

"Deveria de existir mais apoios para estas crianças." (P2)

"Fazem e bastante essencialmente a nível humano." (P4)

Podemos observar no mesmo quadro a categoria das Necessidades, nomeadamente a nível de recursos humanos, que P1 e P3 são as únicas entrevistadas

que dizem que essa é uma questão que a escola infelizmente ainda não conseguiu ultrapassar devido a questões que lhes ultrapassam. Nesse sentido, P1 refere que:

" (...) a nível de técnicos, de assistentes operacionais nós notamos uma grande falta de recursos humanos." (P1)

A falta de profissionais para acompanhar as crianças com NEE leva a que P1 afirme que dá o melhor que pode, e tem pena que o tempo seja curto para responder a todas as crianças da mesma forma.

Quanto a P3, diz-nos também que:

"Sou da opinião de que estas crianças teriam melhores resultados caso fosse feito um investimento que visasse o apoio sobre estas crianças." (P3)

Estas afirmações conduzem-nos à análise da macro categoria - *Unidade de Multideficiência*- cujo elevado número de unidades de registo mostra que é, no fundo, a resposta educativa do agrupamento a alunos com DID severa.

Para facilitar a análise dos dados dividimos a apresentação desses dados em duas partes: uma que abrange as categorias Articulação com os Encarregados de Educação e Inclusão em Sala de Aula, e outra que apresenta os pontos fortes e os pontos fracos.

Este enquadramento justifica-se porque de acordo com o exposto na parte teórica para que exista uma verdadeira inclusão é necessário uma articulação estreita com os encarregados de educação.

Quadro nº 4: Apresentação dos dados referentes às categorias Articulação com os Encarregados de Educação, e Inclusão em Sala de Sula

Macro Categoria	Categoria	Subcategoria	Frequência				
			P1	P2	P3	P4	Total
Alunos pertencentes à Unidade de Multideficiência	Articulação com os Encarregados de Educação		3			2	5
	Inclusão em Sala de Aula	- Relação entre pares	2	5	4		
		- Relação entre pares no recreio					
		- Sensibilização dos professores para a diferenciação	2				
		- Atividades desenvolvidas	1			3	
		- Capacidade do Aluno	2				
		Articulação com o ministrado na aula	1				
		Apoio em sala de aula:					
	- Pelo professor				4	24	

A leitura ao quadro supra representado mostra-nos que P1 e P4 estão em sintonia no que toca à articulação que é feita entre a equipa da Unidade que trabalha com estas crianças e os Encarregados de Educação, e prova disso é o que nos foi dito nas entrevistas:

"Os pais já se mentalizaram que realmente os filhos só têm a ganhar com isto." (P1)

A categoria da *Inclusão em Sala de Aula*, encontra-se dividida em várias subcategorias. Na relação entre pares na sala de aula destaca-se informações recolhidas junto de P1 e P3 que são quem mais estão em contato com o grupo de crianças, embora esta última como professora titular da sala nos dê informações mais precisas:

"Uma das crianças com NEE, costuma ter muito apoio e companhia, (...) principalmente pelas meninas, tratam-no como um filho" (P3)

No que diz respeito ao recreio P2 surge com mais unidades de registo o que não é de estranhar por ser a sua função: estar no recreio com as crianças:

"Com o tempo os colegas começaram a aproximar-se dele durante o recreio, (...) " (P2)

É curioso o facto de, quer P3 quer P2, apresentarem verbalizações referentes só a um aluno, apesar de dois alunos da turma serem elementos da sala de multideficiência.

A participante nº1 salienta a importância de sensibilizar os professores para a diferenciação e como tal disse ser importante preparar todos os docentes para receberem crianças com os diferentes problemas que possam surgir.

Quanto às atividades desenvolvidas e a ligação que o professor titular da turma está a desenvolver com o grupo, mais uma vez a mesma participante referida no parágrafo anterior diz ter sempre em conta:

" (...) o que cada criança é capaz de fazer." (P1)

E ainda que:

"Tento ao máximo que os meninos colaborem dentro das atividades da turma" (P1)

Por fim quanto ao apoio em sala de aula prestado pelo professor, P4 salienta a sua forma de apoiar estes alunos dizendo que:

"Quando trabalho com duas crianças, coloco-me ao meio, (...) uma criança em cada um dos meus lados, (...) o apoio é diferenciado, (...)." (P4)

Esta resposta é indicadora da dúvida que existe entre ensino individualizado e ensino diferenciado. Será que é por estar no meio que ensina de forma diferente a cada um, ou o facto de estar no meio permite-lhe focar individualmente a atenção e dar aos dois a mesma tarefa?

A análise aos dados apresentados no quadro nº5 permite-nos constar a opinião das participantes sobre os pontos fortes e pontos fracos da inclusão do aluno com DID em sala de aula.

Quadro nº 5: Apresentação dos dados referentes às categorias Pontos Fortes e Pontos Fracos

Macro categoria	Categoria	Subcategoria	Frequência				
			P1	P2	P3	P4	Total
Alunos pertencentes à Unidade de Multideficiência	Pontos Fortes:	- Evolução do Aluno com DID	3	1	1		10
		- Inter-relação entre colegas	2		3		
	Pontos Fracos:	- Dificuldade de Articulação	1	2			7
		- Grau de exigência do Programa	1				
		- Falta de Tempo	1	1		1	

Relativamente à evolução dos Alunos, P1 que tem tido um contato mais direto com estas crianças, diz que:

" (...) estão a evoluir positivamente com o tempo." (P1)

No mesmo sentido seguem P2 e P3 reforçando esta ideia:

"Quando falamos entre colegas e com as professoras estas dizem-nos que o trabalho está a ser bem desenvolvido." (P2)

"Constatei em conversa com a Professora de Educação Especial, que as crianças têm tido progressos no desenvolvimento das suas capacidades." (P3)

O mesmo se constatou no que toca às relações com os colegas, pois P1 e P3 referiram que as crianças se encontram incluídas no seio escolar, pois os colegas recebem-nos bem e que interagem com os mesmos.

" (...) relacionam-se positivamente com os colegas da turma." (P1)

" (...) existe um ótimo relacionamento entre todas, tanto na sala como no recreio." (P3)

Para finalizar relativamente aos pontos fracos, aqueles que mais se evidenciam e são relacionados com a dificuldade encontrada em articular as atividades com as da sala, o que vai ao encontro do referido por P2 como sendo importante para a continuidade da inclusão:

" (...) procurar desenvolver atividades em que todos os alunos estejam inseridos e promover a inclusão de todos." (P2)

A exigência do Programa é outro dos problemas com o qual P1 se debate visto que:

" (...) o grau de exigência do 1º Ciclo é de tal forma grande que o professor da sala se vê na obrigação de debitar matéria." (P1)

Também P1 e P4 dizem-nos que a grande dificuldade:

" (...) prende-se com a falta de tempo para desenvolver as atividades que gostaria de desenvolver." (P1)

"O tempo, deveria haver mais tempo para trabalhar com estas crianças." (P4)

Por fim apresenta-se os dados que nos permitem conhecer como os passos necessários para que os alunos com DID sejam apoiados pela equipa de ensino especial

Quadro nº 6: Apresentação dos dados referentes à categoria Procedimentos de referenciação e avaliação

Categoria	Subcategoria	Frequência				
		P1	P2	P3	P4	Total
Procedimentos de referenciação e avaliação	- Sinalização	6			1	11
	- Avaliação pela Equipa de Educação Especial	2			1	
	- Referenciação	1				

Uma leitura aos dados apresentados no quadro acima exposto indica-nos que a categoria, Procedimentos de referenciação e avaliação, se subdivide em três subcategorias.

No que diz respeito à *Sinalização* dos alunos com NEE P1 surge em maior destaque (6 unidades de registo), por ser a Professora de Educação Especial e se encontrar mais dentro do assunto, referiu no decurso da entrevista:

" (...) regra geral, a ponte é feita pelo professor titular da turma que realiza a sinalização, depois comunica com o Encarregado de Educação (...) e posteriormente para a equipa de Educação Especial." (P1)

No mesmo sentido P4 diz também que a sinalização depois é realizada pelo Ensino Especial em conjunto com a Psicólogo da escola.

Continuando a leitura do quadro P1 no que toca à avaliação destas crianças reportou-nos que:

"A equipa de Educação Especial faz a avaliação da criança, para no final todos em conjunto tomarmos uma decisão sobre as medidas a adotar para cada aluno." (P1)

A referenciação, por sua vez mereceu destaque de P1, que nos mostra como se processa a referenciação destes alunos:

"Os alunos são indicados para consultas, diagnósticos e por fim seguem para acompanhamento individualizado." (P1)

2. Evolução dos Alunos

Para se perceber como eram as relações entre os pares no recreio com as crianças com NEE, foi elaborado na segunda semana de prática em novembro de 2013, um conjunto formado por quatro perguntas (*Tens conhecimento de meninos especiais na tua turma, e dos apoios que costumam ter?, O que mais gostas de fazer com um menino especial? Quem são os colegas com quem brincas mais no recreio? E os que brincas menos?*), que serviram para a construção de um sociograma onde era possível ver com quem as crianças tinham mais relações no recreio.

Esta era uma altura do ano em que a turma ainda se estava a conhecer, era um momento onde se criavam os primeiros laços de amizade e onde se criavam os primeiros grupos embora com o tempo surgissem sempre alterações.

Quadro nº7: Dados que serviram para a construção do sociograma a realizar à turma

Sociograma	- Tens conhecimento de meninos especiais na tua turma, e dos apoios que costumam ter?
	O que mais gostas de fazer com um menino especial? - brincar à apanhada? - às escondidas? - ir à biblioteca? - passear? - fazer trabalhos na sala?
	- Com quem gostas de brincar mais no recreio?
	- Com quem brincas pouco no recreio?

Posto isto e como podemos verificar que a turma ainda se estava a conhecer, naquela altura não havia existência de um grupo formado, embora já se começasse a verificar isso como iremos observar mais tarde.

Podemos dizer que todas as crianças tinham conhecimento que os seus colegas especiais recebiam apoio de duas professoras na sala de aula. É de referir que alguns elementos do grupo aceitam muito bem estes seus colegas e referiram que gostavam de aprender muitas coisas com eles.

Nesta altura notava-se uma diferença significativa entre os dois alunos observados, prova disso foi o resultado de que A2 era mais vezes requisitado que o seu colega A1. (Apêndice IV)

Alguns colegas partilharam que A1 (nº10) era uma criança que nem sempre cumpria regras, que brincava com os meninos que se portavam mal na sala, que empurrava os colegas quando brincavam juntos.

" (...) nem sempre respeita as brincadeiras que estamos a fazer, ele gosta de nos imitar." (nº1, 26/11/2013).

Por outro lado, outro elemento da turma disse ainda que apesar de este aluno ter dificuldades em respeitar as brincadeiras quando brincam juntos também o aceita assim como ele é:

" (...) quando joga connosco nem sempre passa a bola e alguns colegas da nossa equipa ficam chateados por vezes, mas eu até gosto de jogar com ele." (nº7, 27/11/2013).

Fazendo uma leitura horizontal do sociograma podemos constatar que A1 foi escolhido apenas por 3 colegas seus, uma rapariga e uma rapaz respetivamente que se encontram em avaliação psicológica, (nº15 e nº20) e A2, o seu colega de carteira com quem costumam brincar por vezes no recreio. (Apêndice IV)

Não deixa de ser curioso também que alguns dos seus colegas não se aproximassem muito destas crianças porque por vezes não sabem os seus gostos e prova disso foi o que constatamos de uma menina da sala, a nº14:

"Estes últimos dias não tenho brincado muito com o (A1), pois são sei bem ainda quais são os seus gostos e jogos preferidos." (nº14, 28/11/2013).

Durante as observações feitas para a construção deste sociograma verificou-se que A1 procurava brincar sozinho ou então procurava crianças semelhantes a si.

Relativamente a A2 (nº17) (Apêndice IV) foi escolhido por 6 dos seus colegas para brincar mais vezes no recreio, quatro meninas (nº1, nº8, nº12, nº19) e por dois meninos, um deles o seu colega de carteira A1 e o outro o nº18.

Por esta altura, alguns dos seus colegas mostravam ter alguma proteção para com esta criança, talvez por ter uma vigilante sempre ao seu lado no recreio, mas mesmo assim as crianças costumavam aproximar-se dele, e uma das suas colegas dizia que:

"Gosto muito de brincar com o (nºA2), ele é o meu filho e costuma ser o irmão da (nº1)." (nº12, 26/11/2013).

Importa referir que de acordo com algumas observações que foram feitas durante a realização deste sociograma foi possível verificar que este aluno costuma ter sempre por perto um adulto (auxiliar) que o controla no intervalo e que o deixa brincar após ir comer, e que à sua volta costumam estar muitas colegas para brincar com ele e com a auxiliar que também gostava de brincar com o grupo, que por diversas vezes também brincava com este pequeno grupinho.

A segunda recolha de dados para a evolução do grupo de alunos observados para este trabalho, decorreu no mês de dezembro, um mês depois, o que permitiu recolher mais alguns dados acerca destas crianças e a forma como se relacionavam com os seus pares.

Relativamente ao aluno nº10 (A1), *"trata-se de uma criança dócil, agitada, que procura sempre o mesmo grupo de colegas (os que sente que são seus amigos).*

Podemos constatar a esta altura que este aluno continua a manter as mesmas relações com os mesmos colegas, embora se note que procura muito chamar o seu colega A2 para as brincadeiras.

"A1 está a chamar o seu colega A2, que está a comer, e foge para que este venha atrás dele para brincarem à apanhada, após o lanche A2 inicia a brincadeira do toca e foge com o colega, onde brincam os dois de forma animada". (10/12/2013)

Relativamente ao cumprimento das normas impostas nas brincadeiras A1 tem os mesmos comportamentos anteriormente verificados e que levam a que os seus colegas se afastem dele.

" Nem sempre é escolhido, (...), porque tem algumas dificuldades em cumprir as regras e provoca alguns distúrbios daí que os seus colegas se afastem dele. Solicita um adulto (eu) para brincar com ele" (semana de 9 a 11 de dezembro de 2013).

Podemos com isto referir que a evolução que se pode sentir com esta criança é a nível de relacionamento com um adulto, pois com os seus colegas ainda possui alguns comportamentos incorretos.

Quanto a A2, é um " (...) *elemento muito solicitado no recreio principalmente pelas meninas, mas só o faz quando termina o lanche porque a auxiliar que o acompanha assim o entende, (...)*" (semana de 9 a 11 de dezembro de 2013).

É uma criança que procura brincar com os seus colegas mesmo que estes estejam a brincar com outros, procurando meter-se com os mesmos para captar a atenção.

Ao contrário do seu colega " (...) *não tem por hábito isolar-se nas brincadeiras, antes pelo contrário encontra-se bem inserido nas brincadeiras e no meio das colegas*" (semana de 9 a 11 de Dezembro).

No mês de janeiro começamos a utilizar uma grelha de observação naturalista que permitiu avaliar o desempenho dos alunos observados no recreio e nas aulas de Expressão e Educação Físico- Motora para mais tarde ser comparado com o sociograma realizado no mês de março.

Destas observações realizadas resultaram para cada aluno observado dois quadros, um referente à participação e intervenção do professor estagiário (autor do estudo) nas atividades do grupo de crianças (Apêndice V e VII) e outro sem a sua participação (Apêndice VI e VIII). Foi necessário diferenciar as observações de acordo com o contexto, daí existir em cada tabela a divisão em contexto formal (*Expressão e Educação Físico-Motora*) e contexto informal (*recreio*).

Com base no quadro nº8 (Apêndice V) podemos constatar que a criança A1 iniciou por duas vezes as atividades em que o adulto participou tendo um bom envolvimento numa delas e outro mais fraco, este aluno realizou ainda todas as atividades de forma autónoma, até mesmo as atividades em contexto formal. Apenas por uma ocasião aluno realizou uma atividade de forma individual.

Importa salientar que com o passar do tempo o número de elementos que participaram nas atividades aumentaram notando-se assim uma evolução no que toca a relacionamentos com esta criança visto que no sociograma realizado em novembro apenas brincava com três elementos da turma.

De seguida iremos apresentar o quadro que nos mostra as atividades sem a participação do professor estagiário. (Apêndice VI).

Fazendo uma leitura horizontal do quadro nº9 é possível verificar que estas duas atividades foram iniciadas pela criança e como tal conhecia-as todas, realizando-as sempre autonomamente tal como nas atividades realizadas com a participação do adulto.

Para além disso podemos verificar que o número de elementos que participou numa das atividades com o aluno observado manteve-se igual, embora se verifique um ligeiro aumento no sociograma que iremos apresentar mais adiante.

Com base na análise do quadro nº10 (Apêndice VII) referente às observações de A2 nas atividades em que o professor estagiário participou, podemos ver que estamos perante um aluno que nas observações realizadas necessitou de apoio em duas ocasiões, apoio esse de colegas do sexo feminino, realizando as outras quatro atividades de forma autónoma. As brincadeiras realizam-se maioritariamente com raparigas.

Salientamos que numa das observações em contexto formal o aluno teve necessidade de receber apoio de uma das colegas para realizar os exercícios, o mesmo acontecendo no recreio.

Quanto ao envolvimento nas atividades trata-se de um aluno enérgico, mas não tanto como o seu colega e por vezes nas atividades encontra-se um pouco ausente ou acaba por se desinteressar.

Relativamente a este quadro nº11 (Apêndice VIII) referente às observações realizadas ao aluno sem a participação do professor estagiário, podemos dizer que todas as atividades observadas eram conhecidas da criança, nesta altura a criança ainda necessitou de ser apoiada em duas delas, mas mais uma vez é importante destacar que está sempre inserido em grupos e que não se isola.

O seu envolvimento foi melhorando quando o adulto não estava presente embora tivesse momentos em que estivesse desconcentrado/ ausente das brincadeiras.

Após a análise aos quadros das atividades em contexto formal e informal, essencialmente os quadros referentes a A2, que incluem a participação ou não do adulto, podemos dizer que quando o adulto participa nas atividades, as relações interpessoais evoluam no recreio.

Mas será que é só nessas circunstâncias (com a presença do adulto) que há interações entre crianças com e sem problemáticas?

Elaborou-se no mês de março o mesmo modelo usado para o sociograma apresentado no Quadro nº7, que visava saber com quem é que as crianças mais gostavam de brincar no recreio e com quem brincavam pouco. (Apêndice IX).

Nesta altura, todas as crianças tinham conhecimento da existência de acompanhamento “especial” de professoras a colegas, para os ajudarem nas atividades. Também já era possível verificar a existência ou não de grupos dominantes na sala. No

que toca a A1, alguns colegas mantinham a opinião de que continuava com alguns comportamentos incorretos e em poucos casos que não cumpria as regras dos jogos.

Foram três os colegas que elegeram o nº10 para brincar mais vezes no recreio, dois rapazes (nº17 e nº20) e uma rapariga (nº15), sendo que o nº17 é um menino com necessidades educativas especiais, os outros dois encontram-se em avaliação, é curioso como se identificam nos seus gostos, talvez por encontrar semelhanças nas suas capacidades. Na parte teórica fizemos referência à importância da identificação no estabelecimento de relações interpessoais.

Por sua vez o (A2) elegeu quatro colegas com quem mais gostava de brincar no recreio, todos eles meninos (nº3, nº11, nº 17 (A2) e nº20).

Quanto a A2 podemos dizer que continua a ser eleito por várias colegas para brincar mais vezes no recreio, precisamente 7, sendo então cinco meninas (nº 1, nº8, nº12, nº14 e nº19) e dois meninos (nº10 e nº11). Por sua vez mencionou os cinco colegas com quem mais gostava de brincar, são eles o nº1, nº8, nº12 e nº19 as meninas e o nº10 (A1) menino.

3. Análise de Necessidades

A análise dos dados recolhidos torna possível caracterizar a situação real. O confronto entre duas situações, a situação real e a situação ideal, possibilita-nos detetar as discrepâncias que surgem entre “o que é” e “o que deveria ser”.

Situação Real	Necessidades encontradas	Situação Ideal
- Das entrevistadas apenas uma possui formação em Necessidades Educativas Especiais.	- Formação em Necessidades Educativas Especiais para todos os professores e não só para os “especialistas”	- Proporcionar formação contínua em Necessidades Educativas Especiais.
- Grupos restritos de crianças nos jogos de recreio.	- Existe falta de atividades dinâmicas na escola, que potenciem as interações	- Dinamização de atividade em grande grupo que mostrem que todos podem brincar juntos

- Os alunos com NEE são tratados de forma infantil.	- Transmitir a importância do papel da autonomia nas crianças.	- Autonomia dos alunos com NEE promovida pelos adultos responsáveis.
- Inexistência de interação entre os docentes e as crianças no recreio.	- Transmitir a importância das relações entre docente e aluno no recreio.	- Apresentar dados de estudos que comprovam a importância da presença de docentes no recreio para inviabilizar as diretrizes ministeriais do momento (as horas do recreio não são consideradas como letivas)
- Número insuficiente de recursos humanos para apoiar as crianças com NEE	- Ter noção da importância do apoio para os alunos com NEE.	- Recursos Humanos em número suficiente para apoiar e promover o desenvolvimento do aluno

Face à análise de necessidades acima apresentada as linhas de ação daí resultantes são:

- **Formação na área de educação especial para melhor corresponder às necessidades educativas dos alunos;**
- **Sensibilizar para a importância de um adulto dinamizador e orientador das atividades do recreio;**

4. Plano de Ação

Após a análise de necessidades estabelecemos um plano de intervenção construído de acordo com a problemática encontrada, de forma a combater as dificuldades manifestadas pelos alunos

Ao delinear os objetivos para o plano de ação tivemos em conta as características dos alunos participantes no estudo de forma que os objetivos fossem mais fáceis atingir. São eles:

- Propor formação aos docentes, na área das Necessidades Educativas Especiais de modo a que estes possam desenvolver melhor a sua função;
- Dar a conhecer as diferentes formas de se promover a relação entre pares através da Expressão Físico-Motora;
- Favorecer o desenvolvimento progressivo de sentimentos de autoconfiança;
- Promover a criação de situações que favoreçam o conhecimento de si próprio e do meio circundante;
- Proporcionar a aquisição de conhecimentos basilares que facilitem a autonomia;
- Sensibilizar os alunos do ensino regular para a valorização da criança com NEE;
- Demonstrar as vantagens do trabalho a pares ou em grupos;
- Proporcionar atividades para o estabelecer de laços de amizade.

Com um plano que engloba estes objetivos espera-se contribuir para uma melhor compreensão das NEE e de alguma forma, para que nos contextos educativos onde estes alunos estão inseridos, as respostas educativas sejam organizadas de modo a criarem oportunidades para que possam alcançar as mesmas finalidades educacionais dos seus pares.

Se todos os professores tiverem conhecimentos em educação especial, os alunos irão beneficiar das adequações de que necessitam para diminuir o impacto das suas limitações no seu desempenho escolar, e é-lhes possível progredir até ao máximo das suas potencialidades.

Conclusão

Não há fórmulas mágicas para alcançar uma inclusão de sucesso nas nossas escolas, contudo, há caminhos que nos conduzem mais facilmente a esta meta. A criança diferente, como qualquer outra criança, necessita de se sentir física, social e emocionalmente incluída na sua escola, no seu mundo, sendo acolhida e acarinhada pelos pares que com ela convivem diariamente.

A importância do grupo de pares no desenvolvimento da criança é salientada por vários autores, afirmando Sprinthall e Sprinthall (1993) que esta interação pode superar o papel da interação com os adultos, porque na relação entre pares existe mais igualdade, equilíbrio e necessidade de consenso. Assim, a capacidade das crianças estabelecerem relações interpessoais e a aquisição de competências sociais dependem das interações que se estabelecem no grupo de pares (Sprinthall & Collins, 2003).

Neste sentido, a inclusão da criança diferente só poderá ser efetiva se ela se sentir aceita pelos seus pares, e integrada física, social e emocionalmente na escola. Os resultados deste estudo mostram que nem todas as crianças brincam com as crianças com NEE e que não estavam totalmente integradas na relação com os pares.

No final, o que importa salientar é a atitude geral a favor da inclusão, que foi inequivocamente manifestada por uma grande maioria dos alunos participantes no estudo que não obstante reconhecerem a diferença dos seus colegas, os procuravam para com eles interagirem

Não obstante esta conclusão, encontramos limitações neste estudo. Segundo Odom e Schwartz (2007), a avaliação das relações sociais entre os pares deve também incluir informação prestada pelos pais, educadores e professores, o que aconteceu parcialmente na nossa investigação, nele não incluímos os pais o que não poderemos deixar de fazer no desenvolvimento da nossa prática profissional.

Ficamos com uma certeza: um caminho que certamente nos conduzirá a um ambiente inclusivo e agradável para todos, passa por promover as interações e relações de amizade entre os pares e as crianças diferentes. Esta é a convicção de muitos autores, aos quais se fez referência na primeira parte deste trabalho e, em consequência da realização deste estudo, passou-se também a partilhar desta mesma opinião.

Ou seja, devem ser implementadas medidas que permitam compreender e proporcionar uma boa interação entre a criança diferente e os seus pares, sendo esta a

base para a construção de uma inclusão de sucesso e para o desenvolvimento social e emocional do aluno diferente, bem como presença de adultos para mediar o recreio e incentivarem as relações entre crianças com e sem NEE. Estas medidas, como os dados do estudo mostram, devem passar por mais recursos humanos e formação contínua a todos os atores do processo educativo.

Dá-se por aqui concluído o presente estudo, o qual representou o melhor do nosso esforço durante os muitos meses que dedicámos a investigar um tema que nos interessa e apaixona, e que talvez possamos prosseguir e desenvolver ainda mais no futuro.

Afinal, o famoso verso do poeta inglês William Wordsworth (1770-1850), “A Criança é o pai do Homem” (“The Child is father of the Man”), traduz esse sentimento de que as características e os traços psicológicos e sociais que se manifestam na vida adulta, tanto nos seus aspetos positivos como negativos, são sobretudo estabelecidos durante a infância e adolescência. Daí, a enorme responsabilidade que recai sobre todos os adultos que mais intimamente lidam com as crianças e os jovens, entre os quais assumem um papel crucial os educadores e professores.

Pois, nas belíssimas palavras do grande pedagogo brasileiro Paulo Freire: «Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tão pouco sem ela a sociedade muda.»

Apêndices

Apêndice I- Guião de Entrevista Professora de Educação Especial



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA Escola Superior de Educação de Beja



Mestrado em Educação Do Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico

TEMA: “O recurso à expressão físico-motora na dinamização do recreio como forma de fomentar as relações interpessoais entre alunos com NEE e os seus Pares”

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA À PROFESSORA DE ENSINO ESPECIAL

Objetivo Geral: Estudar o contributo da Expressão e Educação Físico-Motora no desenvolvimento das relações interpessoais entre os alunos com Necessidades Educativas Especiais e os seus pares

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
<p>Bloco I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Legitimação da entrevista; - Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado; - Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo; - Solicitar a sua colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso; - Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista; - Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio; 		<ul style="list-style-type: none"> - A entrevista será realizada num contexto calmo, sem ruído nem interferências; - Procurar desenvolver um clima de empatia entre o entrevistado e a entrevistador.

	- Agradecer a sua disponibilidade.		
Bloco II - Formação e aspetos gerais da atividade profissional do entrevistado	- Identificar o tempo de trabalho do inquirido; - Conhecer a formação obtida; - Conhecer o percurso profissional na instituição - Conhecer as funções do professor inquirido; - Perceber se a formação sobre o ensino especial é suficiente para as funções desempenhadas; - Identificar dificuldades no desenvolvimento das ações com alunos com DID severas;	1- Quantos anos tem de profissão? 2- Há quanto tempo é professora de ensino especial? 3- Qual é a formação que tem? 4- Há quanto tempo se encontra nesta escola? 5- Quais as funções que exerce? 6- Considera que a sua formação é suficiente para a função que desempenha? Porquê? 7- Quais as dificuldades que sente quando trabalha com crianças com DID severa? 8- Sente que faz falta nesta escola recursos materiais e/ou humanos, ou até acessibilidade a serviços, para melhor apoiar os	

		<p>alunos com DID severa.</p> <p>9- Existem constrangimentos que de alguma forma lhe dificultem a sua ação?</p> <p>10-Gostaria de ter mais formação para além da que possui?</p>	
<p>Bloco III</p> <p>- Caracterização do Perfil do Professor de ensino especial</p>	<p>- Conhecer a perspetiva da entrevistada em relação ao ensino especial.</p> <p>- Conhecer o perfil ideal do professor de ensino especial, segundo a ótica da entrevistada;</p> <p>- Conhecer a perspetiva da entrevistada em relação ao ser professor de ensino especial de alunos com grave compromisso cognitivo;</p>	<p>11- O que é para si o ensino especial?</p> <p>12- Quais as características que um professor de ensino especial deve ter para ser bem sucedido?</p> <p>13- Como define o perfil do professor de ensino especial de alunos com grave compromisso cognitivo?</p> <p>14- Que valores acha que deve o professor de EE ter para orientar/desenvolver o seu trabalho com os alunos mais</p>	

		severos?	
Bloco IV - Sinalização e inclusão dos alunos com DID severa	- Perceber como é que as crianças do agrupamento são sinalizadas; - Conhecer a inclusão escolar dos alunos com DID severa. - Perceber o papel ativo dos encarregados de Educação;	15- Como é feita a sinalização das crianças do agrupamento? Quem a faz? 16- O que acontece após a sinalização dos alunos? 17- Os pais aceitam bem que os filhos frequentem a sala de multideficiência? 18- Os Encarregados de Educação são pessoas ativas, participantes e costumam informar-se sobre as suas crianças?	
Bloco V - Atividades / Planificações/ Metodologias	-Perceber a planificação das atividades e inferir sobre o que se quer incorporar; - Conhecer os objetivos das atividades e planificações;	19- Ao delinear as atividades quais as preocupações aquando da planificação das mesmas? 20- Quais as metodologias/técnicas utilizadas por si nas diversas atividades?	

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e compreender metodologias adotadas; - Identificar os pontos fortes e fracos das atividades desenvolvidas; 	21- Quais os pontos fortes e menos fortes das atividades que desenvolve?	
Bloco VI - Finalização da entrevista.	-Agradecer a participação do entrevistado, e todas as informações prestadas.	22- Tem mais alguma informação que gostasse de acrescentar? Obrigada pela sua disponibilidade e por nos facultar toda esta informação. Tem um peso bastante significativo para o trabalho.	

O mestrando: Gonçalo Bajouca

Apêndice II- Guião de Entrevista Auxiliar de Ação Educativa



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA

Escola Superior de Educação de Beja

Mestrado em Educação Do Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico



TEMA: “O recurso à expressão físico-motora na dinamização do recreio como forma de fomentar as relações interpessoais entre alunos com NEE e os seus Pares”

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA À AUXILIAR

Objetivo Geral: Estudar o contributo da Expressão e Educação Físico-Motora no desenvolvimento das relações interpessoais entre os alunos com Necessidades Educativas Especiais e os seus pares

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
Bloco I -Legitimação da entrevista; - Fomentar o envolvimento do entrevistado no estudo a realizar;	-Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado; - Informar o entrevistado do tema e objetivo do estudo; - Solicitar a sua colaboração explicitando a sua importância para o estudo em curso; - Assegurar o caráter confidencial e o anonimato da entrevista; - Pedir permissão para gravar a entrevista em áudio;		- A entrevista será realizada num contexto calmo, sem ruído nem interferências; - Procurar desenvolver um clima de empatia entre o entrevistado e a entrevistador.

	- Agradecer a sua disponibilidade.			
Bloco II - Identificação e caracterização do entrevistado; - Formação e aspetos gerais da atividade profissional do entrevistado.	- Realizar uma breve caracterização do entrevistado; - Conhecer o percurso profissional do entrevistado.	1- Quantos anos tem? 2- Quantos anos tem de profissão? 3- Qual a sua formação? 4- Há quanto tempo se encontra a trabalhar com crianças? 5- Possui algum tipo de formação/especialização na área das Necessidades Educativas Especiais?	- Procurar perceber o percurso profissional do entrevistado	
Bloco III - Formação na área da Educação especial; - Acompanhamento das Crianças com NEE	-Compreender que tipo de acompanhamento existe na escola para crianças com NEE	6- Há quanto tempo acompanha crianças com Necessidades Educativas Especiais no recreio? 7- Qual é a sua função durante o recreio? Para além de vigiar, tem a função de acompanhar os alunos com NEE? 8- Como é a sua relação com as		

		crianças com NEE. Quando lhe propuseram vigiar/acompanhar as crianças no recreio, sentiu-se preparada?	
Bloco IV -Os alunos com NEE.	- Identificar práticas inclusivas no recreio; - Conhecer a realidade quanto à organização dos recursos.	9- Como é o comportamento das crianças durante o recreio? Brincam umas com as outras, ou costumam estar sozinhas? 10- Como são as relações entre as crianças com as crianças com NEE? 11- Que tipo de medidas/ programas é que podem ser importantes para promover as crianças com NEE no contexto escolar? 12- Considera que este agrupamento possui os recursos humanos e materiais suficientes para incluir alunos com NEE?	
Bloco V	-Agradecer a participação do	13- Tem mais alguma	

- Finalização da entrevista.	entrevistado, e todas as informações prestadas.	informação que gostasse de acrescentar? Obrigada pela sua disponibilidade e por nos facultar toda esta informação. Tem um peso bastante significativo para o trabalho.	
------------------------------	---	---	--

O mestrando: Gonçalo Bajouca

Apêndice III- Análise de Conteúdo

Categoria	Subcategoria	Participantes	Unidades de Registo	Frequência
Dados Pessoais	Formação Básica para exercício da profissão	P1	" A minha formação base é de 1º ciclo do Ensino Básico."	4
	Complementar		" (...) depois fiz licenciatura em 2º Ciclo em Educação Física."	
			" (...) em 2005 fiz a Pós Graduação em especialização em Educação Especial."	
			" (...) a minha última formação foi o Mestrado em Educação Especial, aqui na Escola Superior de Educação de Beja, onde conclui no ano de 2012".	
		P2	"Tenho a antiga 4ª classe"	1
		P3	"Tenho licenciatura no 1º ciclo."	2
			" Tenho uma especialização em ensino do Português."	
		P4	" Tenho o Curso do Magistério Primário"	2
			"Licenciatura em 1º Ciclo."	
	Formações	P1	Tento sempre melhorar e	

Adicionais:		atualizar-me."	
*Realizadas		<p>“ (...) já tenho algumas formações relacionadas com a Síndrome de Dawn, (...)”</p> <p>“ (...) outra das minhas preocupações era relativamente à Dislexia e essa problemática também já a realizei.”</p>	3
*Auto formação	P2	“ (...) tudo o que sei adquiri sozinha porque gosto de lidar com crianças.”	1
	P4	“ (...) só tenho a minha experiência com estes meninos que me leva a querer dar resposta.”	1
Sem formação em NEE	P2	" Não possuo nenhuma formação a nível de Necessidades Educativas Especiais, (...)”	1
	P3	"Não tenho especialização nem formação em Necessidades Educativas Especiais."	1
	P4	“ Não tenho formação (específica mas o conhecimento) é suficiente, (...)”	1
* Expetável	P1	" Gostaria de fazer algumas formações relacionadas	1

		com o espectro de Autismo."	
Experiência Profissional	P1	<p>"Tenho 27 anos de serviço."</p> <p>"Trabalhei como professora de Ensino Especial."</p> <p>"Depois fiz um interregno de três anos, onde voltei para o Ensino Regular."</p> <p>“ (...) onde fui colocada aqui nesta escola onde permaneço à 5 anos."</p>	4
	P2	<p>"Como auxiliar de Ação Educativa tenho 3 anos."</p> <p>"Só trabalho com crianças à três anos quando vim aqui para a escola."</p>	2
	P3	<p>"Tenho 26 anos de serviço."</p> <p>"Estou aqui desde que abriu o centro escolar"</p>	1
	P4	<p>"Tenho 37 anos de profissão"</p> <p>"Nesta escola estou à dois anos, foi quando o Centro Escolar abriu (...)"</p> <p>" (...) mas no Agrupamento trabalho à 20 anos."</p>	3
Cargo	P1	" Professora de Educação	1

	Prof. EE		Especial e responsável pela Unidade de Multideficiência."	
	Auxiliar Ação Educativa	P2	"Auxiliar de Ação Educativa"	1
	Professora Titular da Sala	P3	"Professora de 1º Ciclo"	1
	Prof apoio e coordenação dos professores	P4	"(...) estou nos apoios socioeducativos." "Sou professora de Apoio, (...) " " (...) Coordenadora dos Professores."	3
Objetivos da Inclusão	Equidade	P1	"O nome diz tudo, é Especial." "Temos de olhar para estes meninos, procurando que eles junto dos pares se sintam como os outros meninos, (...) " " (...) também tem os seus direitos e os seus deveres."	3
		P4	" (...) com vista a uma melhor educação a crianças com dificuldades."	1
	Aceitação	P3	"Acho que as crianças aceitam bem os seus colegas	

		especiais."	3
		"Verifico que os colegas aceitam as diferenças nestas crianças e as incluem sem problemas."	
		“ (...) não assisti ainda a casos de exclusão."	
	P4	" (...) é um ensino que consiste em dar apoio, (...) "	1
Autonomia *Valorizar	P1	“ (...) para torna-las o mais autónomo possível para poder vir a ser um jovem/adulto incluído na sociedade"	1
	P2	"Quem vê este menino a brincar no meio dos colegas não diz que ele possa ter dificuldades, (...) ” “ (...) porque ele está integrado no meio dos seus colegas, principalmente os da sua sala"	2
* Quartar	P2	“ (...) eu agarro a mão do menino que está comigo e vamos ver o que se passa com as outras crianças." “ (...)como já disse optei por arranjar algumas estratégias para este aluno."	4

			<p>"Todos os dias olho sempre para a blusa que traz para o poder diferenciar no meio de tantas crianças (...)"</p> <p>" (...) depois digo-lhe sempre para ele comer e só depois de terminar é que vai brincar."</p>	
	Valorização da Autoestima dos pais	P1	"Queremos também que os pais destes meninos que tem dificuldades se sintam bem pelas suas crianças serem integradas junto dos colegas e sejam respeitadas, amadas e valorizadas pelos mesmos."	1
Perfil do Professor de Educação Especial	Resiliente	P1	<p>"Ter grande capacidade de resiliência, (...) "</p> <p>" O professor do Ensino Especial, deve ter uma capacidade de resiliência, (...) "</p> <p>" (...) de saber compreender que estamos perante um grande desafio."</p>	3
	Empático	P1	" Em primeiro lugar tem de ter muito amor ao que faz (...) "	

			"Uma das características fundamentais do professor de Educação Especial é ter uma grande capacidade de compreender os outros (...) "	3
			“ (...) muitas vezes a educação dos afetos também é importante neste aspeto, (...) ”	
		P2	“ A professora de EE ajuda muito estas crianças”	1
	P4	" (...) e que chegue às crianças que tenham essas dificuldades."	1	
	Persistente	P1	" (...) e confiança no que está a desenvolver."	3
	“ (...) o nosso objetivo é fazer desenvolver as capacidades dessas crianças com o seu tempo (...)"			
			“ (...) ganhar a confiança destes alunos para depois conseguirmos desenvolver o nosso trabalho."	
Perfil do Auxiliar	Acompanha-mento do aluno	P2	" A minha função principal é só uma, acompanhar este aluno no recreio, (...) "	4
			" (...) embora o faça também durante o almoço, (...) "	

			<p>" (...) também olho pelas outras crianças, (...) "</p> <p>" (...) sempre que é necessário estou pronta a intervir."</p>	
Fatores Facilitadores da Inclusão	Acessibilidades	P1	<p>"A nível de acessibilidades, trata-se de uma escola relativamente acessível."</p> <p>"No que toca a elevadores e rampas tudo isso a escola possui."</p>	2
		P2	" Penso que a escola possui todas as condições."	1
		P3	" É uma escola com condições."	1
		P4	" Quanto às acessibilidades, estão mais ou menos dentro do conforme. "	1
	Recursos *Materiais	P1	" A nível de recursos materiais (...) tentamos ir equipando o melhor possível que vamos conseguindo, (...) "	1
		P2	" Deveria existir mais apoios para estas crianças. "	1
		P4	"Fazem e bastante essencialmente a nível humano."	1
	*Humanos	P1	" O tempo de apoio que nós temos para estes meninos	2

			<p>deveria ser muito mais."</p> <p>“ (...) a nível de técnicos, de assistentes operacionais nós notamos uma grande falta de recursos humanos."</p>	
Necessidades	De Técnicos e Assistentes	P1	<p>" O tempo de apoio que nós temos para estes meninos deveria ser muito mais."</p> <p>“ (...) a nível de técnicos, de assistentes operacionais nós notamos uma grande falta de recursos humanos."</p>	2
		P3	<p>" Os professores que tem crianças com Necessidades Educativas Especiais não conseguem dar apoio a todas as crianças"</p> <p>" Sou da opinião de estas crianças teriam melhores resultados era necessário existir um investimento que visasse o aumento de apoio sobre estas crianças."</p> <p>"Acho que se a escola tivesse possibilidades de reforçar em algumas componentes, uma delas seria certamente a Educação Especial."</p>	3

Macro categoria	Categoria	Subcategoria	Participantes	Unidades de Registro	Frequência
Alunos pertencentes à Unidade de Multideficiência	Articulação com os Encarregados de Educação		P1	<p>"Felizmente não temos casos de pais de alunos que se oponham a termos crianças na sala de multideficiência nem nas salas de aula."</p> <p>"Os pais já se mentalizaram que realmente os filhos só têm a ganhar com isto."</p> <p>" (...) os pais estão contentes com o trabalho que temos estado a desenvolver."</p>	3
			P4	<p>" (...), mas penso que sim."</p> <p>"São, isso posso dizer que sim."</p>	2
	Inclusão em Sala de Aula	Relação entre pares	P1	"Quando estas crianças estão nas salas de aula relacionam-se com os restantes colegas, (...)"	2

				<p>“ (...) por outro lado as crianças que tem colegas com dificuldades tornam-se muito carinhosas com eles e apoiam-nos muito.”</p>	
			P3	<p>"Sou a favor da inclusão de crianças com Necessidades Educativas especiais nas salas de aula (...)"</p> <p>"Uma das crianças com NEE, (A2) costuma ter muito apoio e companhia, (...)"</p> <p>" (...) principalmente com as raparigas no recreio, (...) "</p> <p>" (...) estas chamam-no para se junta às brincadeiras."</p>	4
		Relação entre pares no recreio	P2	<p>“O comportamento desta criança é muito bom, (...) ”</p> <p>“ Com o tempo os colegas começaram a</p>	

		<p>aproximar-se dele durante o recreio, (...)”</p> <p>“ (...) começaram a reparar que também ele gostava de jogar à bola, saltar à corda, brincar à apanhada, ao pião</p> <p>"O menino que eu acompanho no recreio ao início era tímido e depois de comer costumava ficar a meu lado e eu dizia-lhe para ir brincar com as meninas.”</p> <p>“ (...) passado poucos dias ele estava integrado e brincava tanto com meninas e meninos,(...)”</p>	5
Sensibilização dos professores para a diferenciação	P1	"Tento preparar também os colegas para receberem os alunos com dificuldades com vista a ajuda-los nas	2

		atividades."	
		“ (...), pois é importante que a turma perceba que tem alunos com dificuldades e que deve apoiá-los."	
- Atividades desenvolvidas	P1	"As professoras encontram-se uma vez por semana para definirem as planificações (...), e a partir daí eu também preparo o meu trabalho para estas crianças."	1
	P4	"Preparar as atividades da forma mais concreta, (...) ” “ (...) e mais específica (...) ” “ (...) para resolver as atividades de acordo com as suas capacidades."	3
- Capacidade do aluno	P1	" (...) tento ver as capacidades de cada aluno." " (...) tento ter sempre	2

			em conta o que cada criança é capaz de fazer."	
	Articulação com o ministrado na aula	P1	" (...) tento ao máximo que os meninos colaborem dentro das atividades da turma."	1
	Apoio em sala de aula: * Pelo professor	P4	"Quando trabalho com duas crianças, coloco-me ao meio (...) " " (...) com uma criança em cada um dos meus lados, (...) " " (...) o apoio é diferenciado (...) " " (...) ajudo-os nas suas necessidades."	4
Pontos fortes	Evolução do aluno com DID	P1	" O principal é verificarmos que as crianças estão incluídas nas suas turmas." " (...) verificarmos que estão a desenvolver as suas competências (...) "	3

			" (...) que estão a evoluir positivamente com o tempo."	
		P2	" Quando falamos entre colegas e com as professoras estas dizem-nos que o trabalho está a ser bem desenvolvido."	1
		P3	" Constatei em conversa com a Professora de Educação Especial que as crianças tem tido progressos no desenvolvimento das suas capacidades."	1
	* Inter-relação entre colegas	P1	" (...) relacionam-se positivamente com os colegas de turma, (...) " " (...) serem aceites por todos, isso é o que nos motiva."	2
		P3	" (...) e que existe um ótimo relacionamento entre todas, tanto na sala como no recreio." "Acho que a escola faz os possíveis	3

			dentro das suas possibilidades"	
			" (...) o melhor que pode para garantir a melhor educação possível para estas crianças."	
* Pontos fracos	-Dificuldade de articulação	P1	" (...) nem sempre é possível (a articulação)."	1
		P2	<p>“(...) deviam-se criar momentos de integração (no recreio) entre estas crianças e as que tem problemas,(...)”</p> <p>“ (...) procurar desenvolver atividades em que todos os alunos estejam inseridos e promover a inclusão entre todos"</p>	2
	- Grau de exigência do programa	P1	(...) o grau de exigência do Programa de 1º Ciclo é de tal forma grande que o professor da sala se vê na obrigação de debitar a matéria"	1

		- Falta de tempo	P1	"O ponto fraco das atividades que desenvolvo prende-se com a falta de tempo para desenvolver as atividades que gostaria de desenvolver."	1
			P2	" (...) procurar desenvolver atividades em que todos os alunos estejam inseridos e promover a inclusão entre todos."	1
			P4	"O tempo, deveria haver mais tempo para apoiar estas crianças."	1

Categoria	Subcategoria	Participante	Unidade de Registro	Frequência
Procedimentos de Referência	<i>Sinalização</i>	P1	<p>“ (...) pode ser feita pelo professor titular da turma, (...) ”</p> <p>“ (...) ou pela família, (...) ”</p> <p>“ (...) ou médicos que acompanham fora da escola as crianças.”</p> <p>"Existem casos de crianças com dificuldades severas que vêm sinalizados desde a Intervenção Precoce."</p> <p>“ (...) regra geral, a ponte é feita pelo professor titular da turma que realiza a sinalização, depois comunica com o Encarregado de Educação, (...) ”</p> <p>“ (...) e posteriormente reencaminha para a equipe de Educação Especial."</p>	6

		P4	"É feito pela equipa do Ensino especial, em conjunto com a Psicóloga da escola."	1
	<i>Avaliação pela Equipa de Educação Especial</i>	P1	<p>“ (...) a Equipa de Educação Especial faz a avaliação da criança para no final todos em conjunto tomar-mos a decisão sobre as medidas a adotar para cada aluno."</p> <p>"O tempo para avaliarmos uma criança é de 60 dias."</p>	2
		P4	"Os alunos são indicados para consultas, diagnósticos e por fim seguem para um acompanhamento individualizado."	1
	<i>Referenciação</i>	P1	"Os alunos são referenciados, depois é elaborado um pedido de referenciação que é entregue na secretaria da escola, para ser vista depois pelo diretor da escola."	1

Apêndice IV - Sociograma Novembro 2013

Com quem brincam mais no recreio:

Nomes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1												X					X	X			
2				X										X		X					
3											X			X							
4													X					X			
5								X	X			X									
6												X		X							
7																		X			
8												X					X		X		
9	X										X										
10															X		X			X	
11	X		X																		
12	X					X		X									X		X		
13				X					X												
14		X	X			X										X					
15										X										X	
16		X												X							
17	X									X		X							X		
18				X			X										X				
19								X				X					X				
20										X					X						
21				X														X			

Legenda: Meninas Alunos em avaliação psicológica Alunos com necessidades educativas especiais

Com quem brincam pouco no recreio:

Nomes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1										X										X	
2															X					X	
3																				X	
4														X							
5		X											X			X					
6															X						
7													X								
8													X		X						
9		X											X								
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11																		X			X
12											X										
13											X				X						
14										X	X										
15	X				X								X								
16			X												X						
17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
18																				X	
19															X					X	
20													X								
21													X		X						

Legenda: ■ Meninas ■ Alunos em avaliação psicológica ■ Alunos com necessidades educacionais especiais

Apêndice V- Quadro nº8

Tempo	Data	Iniciação		Conhecida	Nova	Autônomo	Apoiado	Indivi.	Grupo	N. Envolvimento
		criança	adulto							
Contexto formal										
Mais de 15 minutos	27/1		x		x	x			turma	4
Mais de 15 minutos	5/2		x		x	x			turma	3
Contexto informal										
5 a 15 minutos	22/1	x		x		x		x		4
5 a 15 minutos	10/2		x		x	x			8	2
Mais de 15 minutos	11/3		x		x	x			4	5
5 a 15 minutos	12/3	x		x		x			11	2

Apêndice VI- Quadro nº9

Tempo	Data	Iniciação		Conhecida	Nova	Autônomo	Apoiado	Indiv.	Grupo	N. Envolvimento
		criança	adulto							
Contexto informal										
5 a 15 minutos	07/1	x		x		x			3	3
5 a 15 minutos	22/1	x		x		x		x		1

Apêndice VII- Quadro nº10




Tempo	Data	Iniciação		Conhecida	Nova	Autónomo	Apoiado	Indiv.	Grupo	N. Envolvimento
		Criança	adulto							
Contexto formal										
Mais de 15 minutos	27/1		x	x			x		turma	3
Mais de 15 minutos	5/2		x		x	x			turma	2
Contexto informal										
1 a 5 minutos	11/2		x	x		x			4	2
5 a 15 minutos	12/2	x		x			x		3	3
5 a 15 minutos	12/3	x		x		x			11	4

Apêndice VIII- Quadro nº11

Tempo	Data	Iniciação		Conhecida	Nova	Autónomo	Apoiado	Indiv.	Grupo	N. Envolvimento
		Criança	adulto							
Contexto informal										
1 a 5 minutos	06/1	x		x		x			2	2
5 a 15 minutos	20/1	x		x		x			3	3
1 a 5 minutos	22/1	x		x			x		2	4
5 a 15 minutos	18/2	x		x		x			4	3
5 a 15 minutos	10/3	x		x			x		4	4

Apêndice IX- Sociograma Março 2014

Nomes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1											X						X	X			
2					X			X				X				X			X		
3				X														X			
4							X							X				X			
5		X						X								X					
6												X	X	X							
7				X									X	X				X			
8												X					X		X		
9	X			X														X			
10			X								X						X			X	
11	X																X				
12								X									X		X		
13			X			X		X	X					X							
14								X				X				X	X		X		
15										X									X		
16		X			X			X				X									
17	X							X		X		X							X		
18			X	X			X														
19								X				X		X		X	X				
20										X					X						
21				X														X			

Legenda:  Meninas  Alunos em avaliação psicológica  Alunos com necessidades educativas especiais

Com quem brincam pouco no recreio:

Nomes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1															X					X	
2															X					X	
3							X														
4								X		X									X		
5	X																				
6										X				X	X					X	
7	X										X										
8							X				X							X		X	
9															X					X	
10				X														X			
11												X							X		
12		X			X					X						X					
13					X																
14														X	X					X	
15							X	X													
16				X			X											X			
17				X			X														X
18										X				X	X	X					
19		X					X								X					X	
20																X					
21												X								X	

Legenda: ■ Meninas ■ Alunos em avaliação psicológica ■ Alunos com necessidades educacionais especiais

Referências Bibliográficas

- Aguiar, J. S. (2009). *Educação inclusiva: jogos para o ensino de conceitos*. 4ª Edição. Papirus: Editora;
- Almeida, A. (2000) *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Almeida, A. (2013). *Psicomotricidade- Jogos facilitadores de aprendizagem*. Viseu: Psicossoma;
- Alves, F. (2000). *Painel Alternativa à competição, Novos Desafios. Atas: A recreação e lazer da população com Necessidades Educativas Especiais*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação física. Universidade do Porto
- American Association on Mental Retardation. (2002). *Mental retardation: definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC, USA: AAIDD.
- Associação Americana de Deficiência Mental (2004). *Retraso Mental: Classificación y Sistemas de Apoio (décima edición)*. Madrid: Alianza Editorial
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edicoes 70.
- Batista, M., & Enumo, S. (2004). *Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros*, *Estudos da Psicologia*, v. 9, nº 1, pp. 101-111. Consultado a 1 de Março de 2014 através de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf>
- Bautista, R. (1997). *Educação especial e reforma educativa. Uma escola para todos: A integração escolar*. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 9-35). Lisboa: Dinalivro;
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico: Construindo*

Práticas de Articulação Curricular. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.

- Cidade, R. E. & Freitas, P.S. (2002). *Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola, Integração*. Educação Física Adaptada. Edição Especial.

- Custódio, Marta (2011). *Estudo da Qualidade de Vida de jovens/adultos com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental através da aplicação da Escala de Qualidade de Vida da OMS (WHOQOL-100)*, in Tese de Mestrado em reabilitação Psicomotora. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana.

- Cruz, M. (2008). *Articulação Curricular entre a EBI e o Jardim de Infância: Práticas docentes*. Dissertação de Mestrado em Análise Social e Administração da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Fonseca, V. D. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa: Artes Gráficas, Lda.

- Garcia, A. (2005). *Psicologia da amizade na infância: uma visão crítica da literatura recente*. Interação em psicologia, v. 9, nº2, pp. 285-294.

- Gorla, J. I., Araújo, P.F. & Rodrigues, J. L. (2009). *Avaliação Motora em Educação Física Adaptada Teste KTK*. São Paulo: Phorte.

- Guiselini, M. (2004). *Aptidão Física Saúde Bem-Estar Fundamentos Teóricos e Exercícios Práticos*. São Paulo: Phorte.

- Leitão, A., Lombo, C., & Ferreira, C. (2008). *O contributo da psicomotricidade nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais*, in Revista Diversidades. ano 6. 22: 21-24. Pesquisa realizada no dia 14 de Março de 2014 em www.madeira-edu.pt/dreer

- Leitão, F. R. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Espanhola de Ediciones. Serra, H. (cor.) (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais domínio cognitivo*. Porto: Gailivro;
- Lopes, L. (2006). *Atividade Física, Recreio Escolar e Desenvolvimento Motor. Estudos Exploratórios em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga.
- Machado, M. (2000). *Educar Hoje – Enciclopédia dos pais*. Lisboa: Lexicultural-Actividades editoriais, LDA.
- Mantoan, M. T. E. (2004). *Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão*. In Mosqueira. J. J. M. Stobaus. C. D. (orgs). (2004) *Educação Especial: em direção à Educação inclusiva*. Porto Alegre: Editora Edipuers.
- Marchesi, A. (2001). *A prática nas escolas inclusivas*. In D. Rodrigues, *Educação e Diferença*. Porto : Porto Editora
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério Da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Morato, P. (1995) *Deficiência mental e aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Morato, P. & Santos, S. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto: Porto Editora.
- Morato & Santos (2007). *Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental. A mudança de Paradigma na concepção de Deficiência Mental*. In *Revista de Educação Especial e Reabilitação* (4,14). Lisboa: Edições FMH.

- Odom, S. L., Zercher, C., Marquart, J., Li, S., Sandall, S. R., & Wolfberg, P. (2007). *Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas*. In Odom, S. L (Eds.), *Alargando a roda: a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 57-71). Porto: Porto Editora.

- Odom, S., Schwartz, I. (2007). *Pontos de síntese da investigação sobre inclusão na educação pré-escolar*. In S. ODOM (Org.), *Alargando a roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 131-146). Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34632-2

- Pacheco, Domingo B; Valencia, Rosario P. (1997). *A Deficiência Mental*, in Rafael Bautista (coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivros, 209-223

- Plaisance, E. (2004). *Para uma sociologia da pequena infância*. Educação Social. Campinas, v.25, nº 86, pp. 221-241. Consultado a 1 de Março através de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a11.pdf>

- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais (5ª Edição)*. Lisboa: Gradiva Publicações.

- Sampedro, M. F. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Coleção Saber mais: Dinalivro.

- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa: Edições Piaget.

- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R. & Reeve, A. (2010). *Intellectual Disability – Definition, Classification, and Systems of Supports*. AAIDD. 11ª Edição, Washington, D. C..

- Sisto, F., Oliveira, S., Oliveira, K., Bartholomeu, D., Oliveira, J. & Costa, O. (2004). *Escala de traços de personalidade para crianças e aceitação social entre pares*.

Interação em Psicologia, v.8, nº1, pp. 15-24. Consultado a 20 de Agosto através de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3235/2596>

- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Sprinthall, N., Collins, A. (2003). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sunal. C. (2010) *Os estudos sociais na educação de infância*. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 391 – 425). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Vayer, P., & Roncin, C. (s/d); *Integração da criança deficiente em classe*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vayer , P. e Roncin , C., (1992) *Psicologia Actual e Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vinagreiro, L. M., Peixoto, M. L. (2000). *A criança com síndrome de Dawn. Características e Intervenção Educativa*. Braga: APPACDM;

Legislação consultada:

- Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro de 2008 Diário da República, 1.^a Série N.º 4.